

Aktivitetsteori som tenkeredskap i aksjonsforskning

Thomas Eri og Marit Aas

OlsoMet – storbyuniversitetet

Abstract: In this chapter we present and discuss how cultural-historical activity theory (CHAT) can inform and contribute to action research. The discussion is based on a study of how principles in activity theory are translated and applied by participants in a PhD course on action research at Oslo Metropolitan University. Key findings show that when participants use activity theory as a thinking tool in their action research projects, they identify systemic contradictions which in turn contribute to increased understanding of what potentially hinders and promotes change and development in their projects.

Keywords: action research, contradiction, cultural-historical activity theory, expansive learning, intervention research

Innledning

I dette kapitlet presenterer og diskuterer vi hvordan kulturhistorisk aktivitetsteori (heretter kun benevnt som aktivitetsteori) (Engeström, 1987/2015; Roth & Lee, 2007) kan fungere som tenkeredskap i aksjonsforskningsprosjekter. Nærmere bestemt så undersøker vi hvordan introduksjon av sentrale prinsipper i aktivitetsteori blir oppfattet og anvendt av deltagere på et doktorgradskurs om aksjonsforskning ved OlsoMet – storbyuniversitetet. Det empiriske materialet er hentet fra deltakernes muntlige eksamen der de viser hvordan aktivitetsteori fungerer som

Sitering av denne artikkelen: Eri, T. & Aas, M. (2020). Aktivitetsteori som tenkeredskap i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 5, s. 133–161). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch5>
Lisens: CC-BY 4.0.

tenkeredskap i egne aksjonsforskningsprosjekter. Et sentralt funn er at når deltagerne tar i bruk aktivitetsteori, avdekkes systemiske motsetninger. Deltagerne uttrykker at aktivitetsteorien bidrar til økt forståelse rundt hva som potensielt hindrer og fremmer endring og utvikling i eget prosjekt.

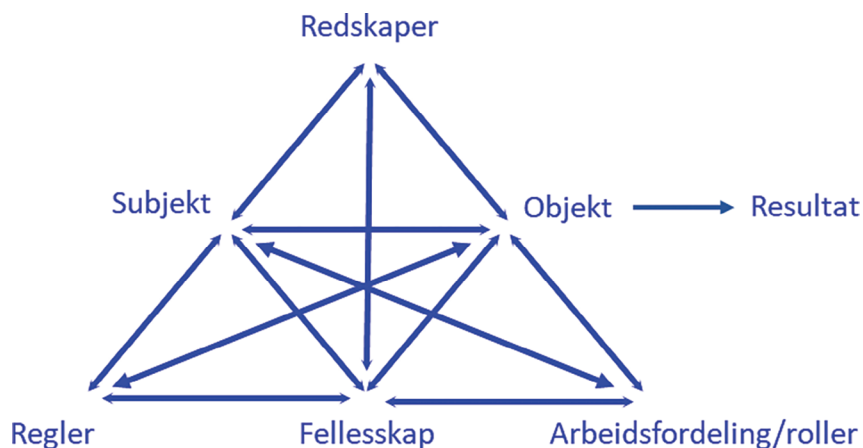
Vi redegjør først for sentrale teoretiske perspektiver og prinsipper i aktivitetsteori. Så sammenligner vi kort Engeströms (2001) ekspansive læringssirkel og Carr og Kemmis (1986) sin aksjonsforskningssirkel for å peke på likheter og forskjeller mellom den teoretiske forankringen av aktivitetsteori og aksjonsforskning. Deretter presenterer vi hvordan deltagere på et doktorgradskurs i aksjonsforskning har anvendt aktivitetsteori i sine prosjekter. Med utgangspunkt i denne empirien drøfter vi hvordan aktivitetsteori kan bidra til økt forståelse for utfordringer og utviklingsmuligheter som oppstår i aksjonsforskningsprosjekter.

Sentrale perspektiver og prinsipper i aktivitetsteori

Aktivitetsteorien har utviklet seg frem til i dag med utgangspunkt i blant andre Vygotsky (1978) og Leontiev (1978), og er i stadig utvikling. Aktivitetsteori tar i likhet med aksjonsforskning utgangspunkt i at for å forstå praksis må vi observere hva mennesker gjør, individuelt og sammen med andre. Aktivitetsteorien er ambisiøs i den forstand at den søker å forstå sammenhenger og motsetninger mellom sosiale og materielle strukturer og individuelle og kollektive handlinger (Engeström & Sannino, 2010). En aktivitetsteoretisk analyse vil derfor kombinere psykologiske, sosiologiske, historiske og materielle nivåer. I en nordisk sammenheng har Yrjö Engeström (1987/2015, 2001) vært ledende i utviklingen av aktivitetsteori siden slutten av 80-tallet.

Aktivitetssystemet

Engeström er kjent for å ha utviklet og visualisert Leontievs forståelse av kollektive og målrettede organiserte aktiviteter i det som benevnes som aktivitetssystemet (fig. 1).



Figur 1 Aktivitetssystemet (Engeström, 1987/2015)

Et aktivitetssystem, for eksempel en skole, et sykehus eller en restaurant, består av seks hovedkomponenter som påvirker hverandre dialektisk: *subjekt*, *redskaper*, *objekt*, *arbeidsfordeling*, *felleskap* og *regler*. Forandring i én komponent påvirker en eller flere av de andre komponentene og skaper ofte observerbare spenninger og motsetninger.

En aktivitetsteoretisk analyse undersøker og fortolker alltid individers handlinger i lys av ett eller flere aktivitetssystem som handlingene utføres innenfor og eventuelt på tvers av (Engeström, 2001). Interaksjon mellom aktivitetssystemer, for eksempel gjennom tverrprofesjonelt samarbeid, kjennetegnes ofte av ulike motiver, subjektposisjoner og diskurser som møtes. Denne «flerstemtheten» skaper naturlig nok spenninger og motsetninger innenfor og mellom aktivitetssystemene og kan best forstås i lys av systemenes historiske utvikling.

Systemiske motsetninger

Aktivitetsteorien tar utgangspunkt i at motsetninger oppstår som følge av asymmetriske maktrelasjoner i en sosial virkelighet. En måte å utforske hvordan makt og kontroll utøves og distribueres innenfor den sosial virkeligheten, er å studere manifestasjoner på motsetninger i konkrete endringsprosesser og spore disse motsetningenes kulturelle

og historiske utvikling (Engeström & Sannino, 2011; Ilyenkov, 1977; Wilde, 1991). Å anerkjenne motsetninger er det samme som å innse at det finnes en mulighet for at vi ofte møter på symptomer mer enn underliggende årsaker, og at vi trenger å identifisere og analysere hva som virkelig skjer under et slør av «mystiske» hendelser på overflaten (Harvey, 2014). Underliggende årsaker knyttet til historisk akkumulerte systemiske motsetninger innenfor og mellom aktivitetssystemer er ofte skjult for oss hvis vi bare skraper i overflaten. I et aksjonsforskningsprosjekt hviler det kanskje noen historiske motsetninger i objektet (det vi prøver å utvikle), men kanskje ikke i våre forestillinger om objektet. Slik kan vi forklare hvordan våre forestillinger om et objekt ofte ikke er seg bevisst objektets indre motsetninger.

Et viktig poeng er at vi ikke kan observere systemiske motsetninger direkte. Det vi derimot kan observere, er spenninger i form av konflikter og dilemmaer som oppstår i dialoger og i kollektive handlinger. Disse spenningene kan være *manifestasjoner* på historisk akkumulerte motsetninger, men ikke nødvendigvis (Engeström & Sannino, 2011). Spenninger kan for eksempel være knyttet til interpersonlige forhold som ikke har noe med systemer å gjøre. I en aktivitetsteoretisk analyse er vi imidlertid interessert i spenninger som kan knyttes til systemiske motsetninger. Eksempelvis vil en lærer oppleve et dilemma hvis hun erfarer at det først og fremst er støttende tilbakemeldinger *uten* bruk av karakterer som fremmer elevenes innsats, samtidig som hun er forpliktet på å gi karakterer som hun erfarer har motsatt og negativ effekt på enkelte elevs innsats. Dette dilemmaet kan knyttes til en motsetning mellom utdanningens mål om å stimulere engasjement for fag på den ene siden og krav om å sortere og rangere elevprestasjoner på den andre. Denne motsetningen kan muligens observeres indirekte i lærerens undervisningspraksis eller i måter læreren artikulere dette dilemmaet i samtale med andre. Vi vil ikke gå nærmere inn på det metodiske her, men henviser til Engeström og Sannino (2011), som har utviklet et analytisk rammeverk for å identifisere og analysere konflikter og dilemmaer som diskursive manifestasjoner av systemiske motsetninger.

Systemiske motsetninger er ikke artikulert kun i aktivitetsteori, men er også beskrevet i mer tradisjonell aksjonsforskningslitteratur. Winter

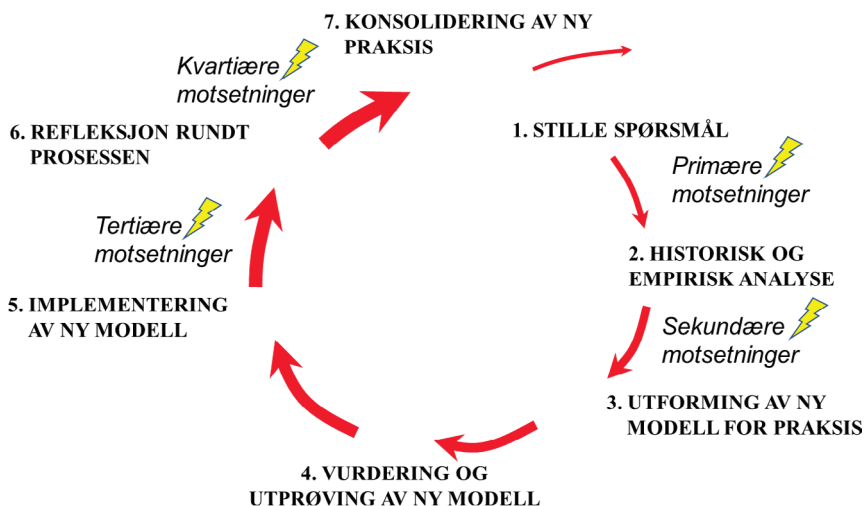
(1989) skriver at både den sosiale verden og vår individuelle bevissthet er i en kontinuerlig endringsprosess strukturert som en serie av motsetninger. Vi er produkter av en sosial verden som i det store og hele er bygget opp av motsetninger. Følgelig er vår bevissthet også bygget opp som et sett av motsetninger. Vi innehar imidlertid potensiell handlekraft til å løse opp motsetninger som vi opplever og fortolker som problematiske. Derfor reproduseres ikke alltid den sosiale konteksten, men forandres av kreative og endringsvillige individer.

Ut fra hva vi har beskrevet ovenfor, vil vi definere aktivitetsteoriens forståelse av motsetninger på følgende måte: Motsetninger er dialektiske og samtidig systemiske fordi de eksisterer på flere nivåer innenfor og mellom aktivitetssystemer på samme tid. Med flere nivåer menes at systemiske motsetninger manifesterer seg i menneskers bevissthet og kognisjon, i diskurs og handlinger, og i institusjonaliserte virksomheters sosiale, økonomiske og politiske strukturer. Systemiske motsetninger påvirker individer og fellesskap i tillegg til samfunnet og dets institusjoner som helhet. Systemiske motsetninger er knyttet til de historisk utviklede kulturelle redskapene som strukturerer og medierer vår persepsjon, våre emosjoner og vår tenkning.

Ekspansiv læring og motsetninger som kilder til endring og utvikling

Aktivitetsteorien forklarer transformasjon innenfor og mellom aktivitetssystemer som et resultat av ekspansiv læring der motsetninger er potensielle hovedkilder til endring og utvikling (Engeström & Sannino, 2010). Gjennom *formative intervensjoner* (Engeström, 2011; Eri, 2013; Postholm & Smith, 2017) arbeider forskere og praktikere med å identifisere og analysere motsetninger som skaper spenninger innenfor og mellom de aktivitetssystemene de er en del av. Motsetningene blir dermed viktige drivhjul for en ekspansiv læringsprosess som innebærer endrede lokale løsninger og modeller for praksis (fig. 2).

Innenfor et aktivitetsteoretisk og dialektisk begrepsapparat vil man si at ekspansiv læring og utvikling innebærer en bevegelse som går fra det abstrakte til det konkrete (Ilyenkov, 1982). Nye konkrete innovasjoner



Figur 2 Den ekspansive læringssirkelen (Engeström & Sannino, 2010)

oppstår gjerne først som en abstrakt idé som gjerne avfeies som utopisk, men som senere utvikles til et konkret artefakt. Eksempelvis ble idéen om internettet i sin fødsel av mange oppfattet som en «døgnflue». På samme vis, men på lokalt nivå, vil nye modeller for praksis gjerne oppstå først som en abstrakt idé som deretter gjennom utprøving og modellering i virkelighetens verden gradvis tar form som konkret praksis.

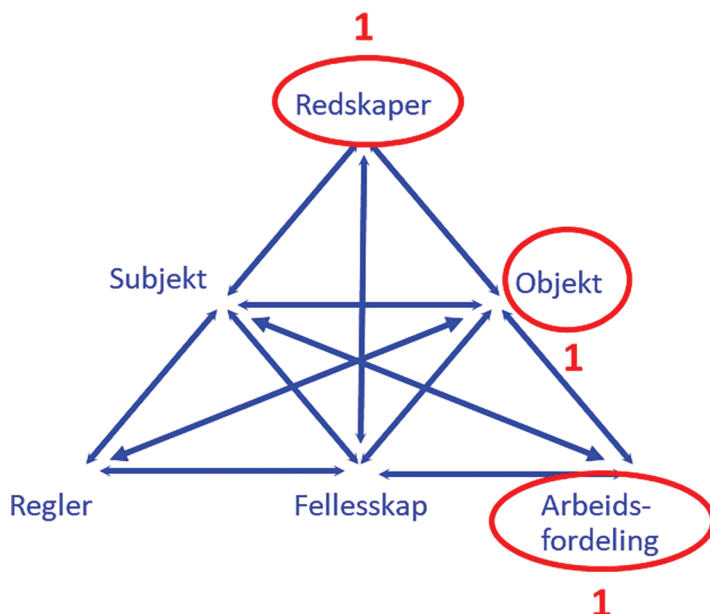
Den ekspansive læringssirkelen tar utgangspunkt i at praktikere og/ eller forskere stiller spørsmål ved deler av sin praksis (fase 1). La oss ta et eksempel: En gruppe med forskere og lærere observerer at kun halvparten av elevene i en klasse deltar aktivt når læreren inviterer til diskusjon i klassen. De blir enige om at dette må de gjøre noe med. Neste steg vil da være å gå videre til en dypere empirisk og historisk analyse, undersøke nærmere de faktiske forholdene, og i tillegg se tilbake på tidligere praksis (fase 2). Analysen kan ta utgangspunkt i spørsmål som for eksempel: Hvordan har diskusjoner i klassen vært tidligere på vår skole? Hvilke variasjoner finnes? Hvordan fremstår klasseromsamtalene i dag? Denne kritiske granskningen av fortidig og nåtidig praksis har som mål å klargjøre hvilke motsetninger som er innvevd i praksisen, og derigjennom hva som potensielt kan gjøres for å forbedre situasjonen. I fase 3 og

4 blir konturene av en ny eller forbedret modell for praksis utviklet og prøvd ut. I vårt eksempel vil det antakeligvis ligge noen muligheter for en forbedret modell knyttet til hvordan læreren organiserer faglige samtaler i klasserommet. Erfaringene som gjøres med den nye modellen, skaper dermed grunnlag for å vurdere hvordan den fungerer i aktivitetssystemet som helhet. I utprøvningsfasen er det naturlig at det oppstår nye konflikter og dilemmaer underveis. Den ekspansive lærings sirkelen må derfor ses på som en idealtypisk sekvens av en transformasjonsprosess. Prosessen vil i virkeligheten hoppe frem og tilbake mellom fasene, og det vil oppstå mini-sykluser av utprøving – refleksjon – endring innenfor hver av fasene. Den sjuende fasen i den ekspansive sirkelen er en eventuell konsolidering av ny praksis. Hvis prosessen kommer dit, kan vi snakke om at den nye modellen er blitt stabilisert og innvevd i skolen over tid og har ført til varige endringer (Aas, 2013).

I denne artikkelen viser vi hvordan aktivitetsteorien kan være et tenkeredskap i en tidlig fase av et aksjonsforskningsprosjekt, nærmere bestemt i fase 1, 2 og 3 i den ekspansive lærings sirkelen. Figur 2 viser også fire nivåer av motsetninger som potensielt kan identifiseres på ulike stadier i en ekspansiv læringsprosess (Engeström, 1987/2015, s. 66–73). *Primære* og *sekundære* motsetninger identifiseres i fasene 1, 2 og 3. *Tertiære* motsetninger identifiseres i fasene 5 og 6, mens *kvartiære* motsetninger identifiseres i fase 7. I det følgende gå vi nærmere inn på hver av disse fire nivåene av motsetninger.

Ut fra Engeströms ekspansive lærings sirkel vil første og andre fase være rettet mot å stille spørsmål for deretter å gjøre en empirisk og historisk analyse. I disse fasene er det ofte mulig å identifisere primære motsetninger som er historisk akkumulert innenfor og/eller mellom aktivitetssystemer. For eksempel kan utdanning som dannning og samtidig som en resultatstyrt virksomhet være en gjenkjennbar primær motsetning som lærere snakker om som en spenning i sin yrkesutøvelse. Lærere forteller at press om å levere gode elevprestasjoner på standardiserte tester preger undervisningens innhold og arbeidsmåter, og går på bekostning av mer dannelsesfremmende undervisning i fellesskapet. En slik uttalt spenning kan knyttes til en primær motsetning mellom standardisering av utdanningens

innhold mot et globalt konkurranseutsatt arbeidsliv på den ene siden og formålsparagrafens dannelsingsmandat på den andre siden. Denne primære motsetningen har alltid eksistert innenfor utdanning som virksomhet i moderne kapitalistiske samfunn og virker inn på alle komponentene i et aktivitetssystem, eksempelvis på hvilke pedagogiske *redskaper* som tas i bruk, hvordan *objektet* (undervisning) for skolens virksomhet forstås og realiseres, og hvilken rolle lærerne får i skolens *arbeidsfordeling* (fig. 3).

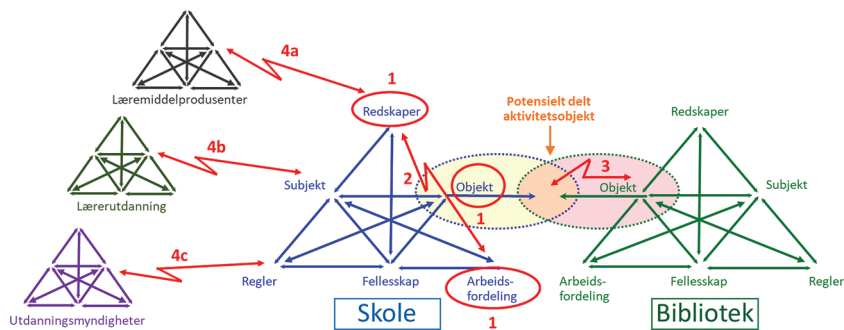


Figur 3 Primær motsetning innenfor tre av aktivitetssystemets komponenter

Fordi primære motsetninger har utviklet seg historisk, vil de ofte kunne identifiseres innenfor og mellom aktivitetssystemer i en fase der det stilles spørsmål rundt tidligere og nåtidig praksis, altså i en oppstartsfasen av et aksjonsforskningsprosjekt. I de fire praksisfortellingene vi presenterer senere, viser vi hvordan deltagere på et doktorgradskurs i aksjonsforskning brukte aktivitetssystemet for å identifisere mulige motsetninger i oppstartsfasen av eget prosjekt.

I figur 4 nedenfor er de fire nivåene av motsetninger grafisk fremstilt i det som benevnes som tredje generasjons aktivitetsteori (Engeström,

2001), der to eller flere aktivitetssystemer befinner seg i en samarbeidssituasjon, her eksemplifisert ved samarbeid mellom skole og folkebibliotek. *Sekundære motsetninger* oppstår potensielt når arbeidet med nye løsninger eller modeller er i gang. Et eksempel på hvordan en sekundær motsetning oppstår, kan være hvis en ny modell for praksis krever at lærere planlegger undervisning i samarbeid med bibliotekarer (nytt pedagogisk redskap), samtidig som den gamle arbeidsfordelingen ikke er tilrettelagt mot et slikt utvidet samarbeid. Da oppstår det en sekundær motsetning mellom nye pedagogiske redskaper og den gamle arbeidsfordelingen (nr. 2 i fig. 4).



Figur 4 Samarbeid mellom skole og bibliotek fremstilt i lys av tredje generasjons aktivitetsteori. Modifisert fra Engeström (2001)

En *tertiær motsetning* beskriver spenninger som oppstår når en ny modell for praksis blir implementert for å erstatte eller endre en etablert og dominant form for praksis. Eksempelvis, hvis en prototype for samarbeidspraksis mellom lærere og bibliotekarer utviklet i biblioteksektoren blir implementert direkte inn i en norsk skolekontekst (nr. 3 i fig. 4). *Kværtiære motsetninger* kan oppstå når eksterne virksomheter påvirker en eller flere komponenter i et gitt aktivitetssystem i en retning som hindrer konsolidering av lokalt utviklet praksis i systemet. Læremiddelprodusenter påvirker eksempelvis hvilke læremidler som innføres og brukes i skolen (4a i fig. 4), lærerutdanning påvirker hvordan nyutdannede lærere forstår, planlegger og gjennomfører undervisning

(4b), og utdanningsmyndigheter påvirker rammer og regler for skolens virksomhet (4c). Slike maktstrukturer kan skape motsetninger mellom lokale initiativ og rammer for praksis som pålegges aktivitetssystemene utenfra.

Det er grunn til å advare mot å tenke for instrumentelt og bokstavelig rundt Engeströms inndeling av motsetninger i fire nivåer, spesielt med tanke på aktivitetsteoriens dialektiske kjerne. Ut fra våre erfaringer med å identifisere og analysere motsetninger i aksjonsforskning opplever vi at de fire nivåene gjerne er innvevd i hverandre og kan identifiseres innenfor alle fasene i en ekspansiv læringsprosess (se for eksempel Eri, 2018; Aas, 2009, 2017). Dermed kan Engeströms ekspansive modell fort oppfattes som lukket, instrumentell og lineær fremfor som en åpen, dialektisk og sirkulær frem-og-tilbake-bevegelse slik endringsprosesser ofte erfares i virkeligheten. Vi vil understreke at Engeströms fire teoretiske nivåer av motsetninger først og fremst må forstås heuristisk og billedlig, altså som et redskap for å tenke teoretisk komplekst rundt sammenhenger mellom struktur og handlingsnivåer, ikke nødvendigvis som representasjoner av virkeligheten. Til hjelp for slik tenkning har Engeström (2007) utviklet en motsetningsmatrise som kan brukes sammen med aktivitetstrianglene for å analysere sammenhenger mellom opplevde hindringer, potensial og systemiske motsetninger i aksjonsforskningsprosjekter. I motsetningsmatrisen nedenfor (Tabell 1) har vi satt inn tenkte momenter fra eksempelet i fig. 4.

Tabell 1 Motsetningsmatrise. Modifisert fra Engeström (2007)

Ny idé	Nye redskaper	Hindringer	Potensial	Systemiske motsetninger
Utvidet pedagogisk samarbeid mellom folkebibliotekarer, skolebibliotekarer og lærere	Planleggingsverktøy utviklet av folkebiblioteket for å initiere samarbeid med lærere om utvikling av litteraturbasert undervisning i skoler og bibliotek	Lærere er ikke vant til å planlegge sammen med folkebibliotekarer Folkebibliotekarer som profesjon har et annet syn på lesing enn lærere	Utvikle litteraturbasert undervisning som kan bidra i større grad til leseengasjement blant elevene	Lese for å lære og å prestere vs. frivillig lesing for lesingens skyld Literacy som individuell ferdighet vs. literacy som sosial praksis

Flere av våre informanter fra doktorgradskurset brukte motsetningsmatrisen aktivt i sine forsøk på å se sammenhenger mellom erfaringer hindringer og systemiske motsetninger i eget aksjonsforskningsprosjekt. Det kommer vi tilbake til når vi presenterer funnene.

En sammenligning av ekspansiv læring og aksjonsforsknings sirkelen

Aas (2014) sammenligner fasene i Carr og Kemmis (1986) sin aksjonsforsknings sirkel («plan, act, observe and reflect») og Engeströms (2001) ekspansive lærings sirkel. Felles for begge modellene er relasjonene mellom planlegging (eller spørsmål), handling (eller utforming og implementering av en ny modell), observasjon (eller empirisk analyse) og refleksjon. Edwards (2000) argumenterer for at det på makronivå er klare likheter mellom aksjonsforskning og aktivitetsteori. Begge forsknings tilnærmingene fokuserer på kollektiv handling og kapasitetsbygging, deltakende refleksiv og kritisk praksis, forventninger om en dialektisk bevegelse mellom systemnivåer og handlingsnivåer, og et samarbeidende og demokratisk fundament for de transformasjoner som finner sted. Carr og Kemmis sine forventninger om utvikling av en deltakende praksis er at den er refleksiv og kritisk, noe som kan gjenkjennes i Engeströms (2001) forventninger om en dialektisk bevegelse mellom aktivitetsnivået og handlingsnivået. Det samarbeidende og demokratiske fundamentet for endringer er tydelig i aksjonsforskning når praktikere forsøker å forbedre sin praksis, sin forståelse av praksis og selve rammene rundt selve praksissituasjonen (Carr & Kemmis, 1986).

Som motsetningsmatrisen i tabell 1 ovenfor viser, vil planlagte intervensjoner med en aktivitetsteoretisk forankring basere seg på en mer systematisk tilnærming enn den episodiske tilnærmingen vi finner i mye aksjonsforskning. I en aktivitetsteoretisk tilnærming vil analyse av nåværende og tidligere praksis danne et nødvendig grunnlag for å forstå og tilnærme seg utvikling av potensielle nye eller forbedrede modeller for fremtidig praksis (Darwin, 2011). Den historiske og empiriske analysen sammen skaper muligheter for å avdekke systemiske motsetninger (som manifesteres som spenninger, konflikter eller dilemmaer i diskurs og/

eller handling). Med dette som utgangspunkt argumenterer Aas (2014) for at den ekspansive metodologien i aktivitetsteori kan være et komplementært tenkeredskap i aksjonsforskning.

I det følgende vil vi beskrive vår studie av hvordan sentrale prinsipper i aktivitetsteori blir oppfattet og anvendt av fire deltagere på et doktorgradskurs om aksjonsforskning ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Kontekst for studien

OsloMet – storbyuniversitetet har gjennom flere år tilbudt doktorgradskurs om aksjonsforskning på 10 studiepoeng. Innholdet har omfattet en introduksjon av sentrale historiske, filosofiske og metodiske prinsipper i aksjonsforskning. Studentene har vært doktorgradskandidater og universitetsansatte fra hele landet som har arbeidet med eller har tenkt å arbeide med aksjonsforskning. Høsten 2018 ble det bestemt å utvide kursinnholdet til å omfatte sentrale perspektiver og prinsipper i aktivitetsteori. Bakgrunnen for denne endringen var at det i flere forskningsmiljøer i Norge, også ved OsloMet, så vel som internasjonalt har vært en økende interesse for å koble aksjonsforskning og aktivitetsteori (f.eks. Aas, 2014; Collins, 2011; Eri & Pihl, 2017; Langemeyer, 2011; Somekh & Nissen, 2011; Wells, 2011). Våren 2019 arrangerte OsloMet derfor to kurs i aksjonsforskning: Aksjonsforskning 1 og Aksjonsforskning 2 (begge på 5 studiepoeng). Kursene omfattet presentasjon og drøfting av sentrale epistemologiske og metodologiske spørsmål i aksjonsforskning og aktivitetsteori. Pensumet var hentet fra sentral internasjonal og nasjonal litteratur som reflekterte ulike perspektiver på aksjonsforskning, ulike forskningsdesign og metodologier knyttet til utdanningsforskning (f.eks. Carr & Kemmis, 1986; Eikeland, 2012; Elliot, 1991; Hiim, 2010) og internasjonal og nasjonal litteratur om aktivitetsteori, med søkelys på systemiske motsetninger knyttet til ledelse, tverrprofesjonelt samarbeid og endringer i utdanningsystemer (f.eks. Aas & Brandmo, 2018; Engeström, 2001, 2011; Eri & Pihl, 2017; Roth & Lee, 2007). Eksamensformene var muntlig eksamen for kurs 1 og skriveing av essay for kurs 2. I dette kapitlet er de empiriske dataene hentet fra muntlig eksamen i kurs 1.

Eksamensoppgaven var som følger:

Gjennomføring:

30 minutter pr. deltager. 15 minutter forberedt presentasjon. Hjelpemidler for presentasjonen kan være flip-over, tavle eller digitalt presentasjonsverktøy som powerpoint, prezi o.l. Hvis du bruker digital presentasjon så må den være lagret på en minnepinne som tas med på eksamen. Etter presentasjonen deltar kandidaten i en 15 minutters samtale med eksaminator.

15 minutter forberedt presentasjon:

1. Presentere noen utvalgte hovedtrekk i aksjonsforskning og noen utvalgte hovedtrekk i aktivitetsteori. Utvalget kan gjøres på bakgrunn av de perspektivene du vurderer som relevante i eget prosjekt.
2. Presentere et tenkt eller reelt aksjonsforskningsprosjekt som minimum skal inneholde tema, forskningsspørsmål/problemstillinger, og refleksjon rundt hva som skal utvikles, og hvordan forske på det som skal utvikles.

15 minutters samtale med eksaminator:

Samtalen vil ta utgangspunkt i presentasjonen og drøfte ulike teoretiske, metodiske, analytiske og etiske utfordringer knyttet til prosjektet.

Vurderingskriterier:

Kandidaten:

- bruker relevant fagstoff fra pensum og undervisning i presentasjonen og i samtalen
- presenterer idéer, tanker, hindringer og potensial som kan oppstå i eget prosjekt
- deltar aktivt i samtale med eksaminator

Metode

Det var i alt 11 deltagere (doktorgradskandidater og universitetsansatte) som gikk opp til muntlig eksamen i kurs 1. Av disse har vi valgt ut

tre doktorgradskandidater og en universitetsansatt som alle arbeidet med aksjonsforskning i sine prosjekter. Noen var i designfasen, mens andre var i gang med å samle inn data. De fire kandidatene var knyttet til ulike profesjonsutdanninger, og deres prosjekter var rettet mot å utvikle praksis i barnehagen, i grunnskolen og i sykepleierutdanningen. Intensjonene med å gjøre et utvalg som representerte en variasjon i profesjonstilhørighet og forskningsinnretning, var å undersøke om og eventuelt på hvilken måte deltakernes ulike bakgrunner ville påvirke anvendelsen av aktivitetsteori. Datamaterialet består av kandidatenes powerpoint-filer som kandidatene brukte i sin presentasjon under eksamen, notater vi som sensorer skrev under presentasjonene, og våre notater fra samtalene med kandidatene i etterkant av presentasjonen. I samtalene stilte vi samtlige kandidater spørsmålet om og på hvilken måte aktivitetsteori hadde bidratt til å opplyse deres egne aksjonsforskningsprosjekter.

Denne studien har likhetstrekk med det Carr og Kemmis (1986) beskriver som teknisk aksjonsforskning, fordi vi undersøker hvordan ett spesielt studiedesign påvirker kandidatenes læring. I dette tilfellet studerer vi hvordan undervisning om aksjonsforskning og aktivitetsteori i et doktorgradskurs kan påvirke studentens kunnskapsutvikling, og om dette reflekteres i kandidatenes presentasjoner og diskusjoner under en muntlig eksamen. I analysearbeidet startet vi med å lese gjennom alle studentpresentasjonene for å lete etter sentrale aktivitetsteoretiske begreper som var toneangivende i undervisningen på kurset, for eksempel: ekspansiv læring, historisk og empirisk analyse, motstand, spenninger, systemiske motsetninger og aktivitetssystem. Ut fra denne første gjennomlesingen fant vi at spenninger og systemiske motsetninger var gjennomgående i alle presentasjonene. Dernest valgte vi å gjøre en dypere granskning knyttet til de fire utvalgte kandidatenes presentasjoner for å avdekke likheter og forskjeller med tanke på å forstå mer av kandidatenes læring.

Forskning som fokuserer på praktisk viten i hverdagslige situasjoner, der forskerne er et produkt av de samme praksiser de studerer, i dette tilfellet utvikling av et doktorgradsprogram, kan betegnes som phronetisk forskning (Aas, 2009; Hermansen, 2001). Studien kan betegnes

som en intervensjonsstudie der universitetslærere legger til rette for at deltakerne skal videreutvikle egne aksjonsforskningsprosjekter ved å anvende verktøy hentet fra aktivitetsteori. Et sentralt poeng i både aksjonsforskning og intervensjonsstudier er forskerens rolle. Forskeren eller «innsideren» har en privilegert posisjon og antas derfor å ha kunnskap som ikke andre har (Kvernbekk, 2005, s. 18). Innsiderideen handler om å forstå handlinger eller hendelser innenfra. Ifølge Carr og Kemmis (1986) er det ikke mulig å nå en adekvat forståelse av praksis uten referanse til praktikernes intensjoner og selvforståelse. Likevel er det reist flere spørsmål ved insiderposisjonen, for eksempel om det fra denne posisjonen faktisk er mulig å sette seg inn i andre menneskers situasjon. Relatert til den aktuelle studien kan det med andre ord stilles spørsmål ved hvor mye presentasjoner fremført ved en eksamen kan fortelle oss som forskere (med en forforståelse om aktivitetsteori) hva kandidatene faktisk har lært. Flere forhold kan ha påvirket våre analyser, ikke minst at deltakernes presentasjoner på eksamen danner bakgrunn for konstruksjon av en «fortelling». Forskning som fremstilles i en narrativ form, har en begynnelse, en midtdel og en slutt. Et kritisk aspekt ved den narrative formen er at den konstrueres i ettertid (Kvernbekk, 2005). Konstruksjoner som foregår i ettertid, har i seg muligheten for at hendelser beskrives ved hjelp av senere hendelser, og at tidligere hendelser derfor kan få status som årsak (Aas, 2009). Relatert til vår studie kan det bety at vårt ønske om å lete etter eksempler der deltakerne anvender aktivitetsteori, kan forklares med ulike elementer fra kursdesignet. Ved å anvende aktivitetsteori introduseres imidlertid noen spesifikke analyseverktøy, hvilket igjen fører til at den empiriske analysen fundamenteres mer på teoretiske perspektiver enn på den narrative fortellingen vi kjenner fra phronetisk forskning.

Inspirert av abduktiv analyse (Tavory & Timmermans, 2014) har vårt teoretiske utgangspunkt for denne studien vært at aktivitetsteori kan være et nyttig tenkeredskap i aksjonsforskning. Dette er et etablert premiss innebygget i aktivitetsteoriens heuristiske og dialektiske kjerne – nærmere bestemt at problemløsning og utvikling i praksis kan bevege seg fra teoretiske og abstrakte idéer til det konkrete. Vi har altså vekslet

mellom en deduktiv og en induktiv tilnærming der vi har beveget oss fra et teoretisk utgangspunkt til empiri, og deretter til justering av teori ut fra funn i empirien. Nærmere bestemt har vi studert deltagerne eksamensbesvarelser ved at vi først har lett etter «spor» av aktivitetsteori (for eksempel hvordan deltagerne har identifisert og analysert motsetninger). Deretter har vi studert hvordan deltagerne gjennom praktiske eksempler fra eget prosjekt har anvendt det de har oppfattet er sentrale prinsipper i aktivitetsteori. Videre har vi gjennom deres begrunnelser og refleksjoner fått utvidet kunnskap om hvordan ideen om systemiske motsetninger kan forstås innenfor en utdanningsvitenskapelig kontekst, og hvordan aktivitetsteori kan fungere som et heuristisk tenkeredskap for aksjonsforskere.

Dette vil vi vise i den videre presentasjonen av funnene.

Presentasjon av funn

Vi velger å presentere funnene i form av en praksisfortelling for hver av de fire kandidatens eksamenspresentasjoner. Kandidatene har fått følgende fiktive navn: Anne, Einar, Nanna og Kari. I praksisfortellingene gis en kort presentasjon av tema for kandidatens doktorgradsprosjekt, og dernest eksempler på hvordan de tenker å bruke aktivitetsteori i utvikling av prosjektene. Temaene som presenteres, er følgende: (a) Forumteater i KRLE – et aksjonsforskningsprosjekt, (b) Samarbeid om utvikling av barnehagelæreres profesjonskunnskap i lydlandskaper, (c) Kritisk tenkning i fagfornyelsen rundt et kompetanseutviklingsprosjekt i lys av aksjonsforskning og aktivitetsteori og (d) Transisjonsprogram for kronisk langtidssyk ungdom. I etterkant av den muntlige eksamenen fikk de fire studentene tilsendt utkast til presentasjon av deres praksisfortelling med mulighet for å gi tilbakemeldinger og eventuelle korreksjoner. Denne deltakersjekkingen (Postholm, 2009) bidro til noen mindre justeringer av praksisfortellingene. Praksisfortellingene etterfølges av en kort analyse av hvordan studentene argumenterer for at aktivitetsteori opplyser deres aksjonsforskningsprosjekter. Analysen bygger på studentenes presentasjoner og loggnotater fra samtalen vi hadde med dem på muntlig eksamen.

Forumteater i KRLE – et aksjonsforskningsprosjekt

Anne er stipendiat på grunnskolelærerutdanningen og arbeider med et doktorgradsprosjekt der hun anvender aksjonsforskning for å utvikle elever og læreres verdier, holdninger, kunnskap, forståelse og ferdigheter som er nødvendig for å forstå, respektere og samhandle med folk som er forskjellig fra en selv. Mer konkret så ønsker hun å undersøke på hvilken måte Forumteater kan bidra til utvikling av det hun betegner som interkulturell kompetanse i mangfoldige KRLE-klasserom. Forumteater er en metode der man spiller ut en scene som inneholder element av undertrykkelse eller elevutsagn som «Alle muslimer er som IS». Publikum inviteres til å gripe inn og spille ut andre løsninger. Aksjonsforskningsprosjektet er inspirert av pedagogisk designforskning, som kjennetegnes ved at man utvikler, prøver ut og evaluerer undervisningsopplegg i den hensikt å forbedre undervisningen. Prosessen består av gjentakende sykluser i utvalgte KRLE-klasserom der forskeren og aktørene skal identifisere behov og utfordringer, utvikle opplegg for å imøtekomme behov, implementere opplegg og refleksjonsmøter. Under eksamen viser Anne en grafisk fremstilling av aktivitetssystemet for å undersøke hvilke spenninger eller systemiske motsetninger som kan ligge i eget prosjekt. I arbeidet med objektet ser hun at det ligger en motsetning mellom det å fremme interkulturell kompetanse blant elevene i KRLE-klasserommene og lærernes kompetanse. Forumteater representerer en artefakt forskerne og lærerne bruker for å utvikle objektet i aktiviteten; interkulturell kompetanse. Det innebærer at lærerne trenger både kompetanseutvikling for å forstå hva som ligger i begrepet interkulturell kompetanse, og opplæring i å gjennomføre intervensjonen med Forumteater. Gjennom arbeid med å anvende aktivitetssystemet i analyse av eget prosjekt finner Anne eksempler på flere systemiske motsetninger, for eksempel i skolens styringsdokumenter; mellom faglig læring og danning og mellom utdanningsmyndighetene styringssignal og lærerutdanningsinstitusjonenes samfunnsmandat. Ifølge Anne kan aktivitetsteori brukes til å strukturere tenkningen omkring prosjektet i forkant og underveis og i den teoretiske analysen i etterkant.

Ettersom Anne var i gang med sitt doktorgradsprosjekt, hadde hun allerede reflektert over mulige hindringer hun ville kunne møte gjennom det intervensjonerende forskningsdesignet. I kurset ble hun i likhet med de andre deltakerne utfordret til å studere hindringene mer i detalj gjennom anvendelse av en justert utgave av Engestrøms motsetningsmatrise (Aas, 2009, s. 161). Intensjonen med motsetningsmatrisen er å avdekke hvordan enhver ny idé og verktøyet som skal anvendes (artefaktet) for å gjennomføre ideen, representerer et potensial, men også en hindring. I spenningen mellom potensialet og hindringen finnes den systemiske motsetningen. Gjennom det pedagogiske forskningsdesignet fortalte Anne at hun i den første fasen, der behov og utfordringer skal identifiseres, hadde oppdaget flere utfordringer, blant annet hvordan hun skulle samarbeide med de aktuelle KRLE-lærerne i utvikling og gjennomføring av de planlagte intervensjonene. I utgangspunktet så hun for seg en forskerrolle der hun skulle fungere som en «sokratisk fødselshjelper», men gjennom bruk av motsetningsmatrisen så hun at en tydelig hindringsfaktor var lærernes manglende kompetanse i å gjennomføre et forumteater. Det førte til at det pedagogiske redskapet i studien (forumteater) ble et midlertidig objekt, og at Anne så at hennes rolle i arbeidet med det midlertidige objektet ble en opplæringsrolle, der hun måtte agere som en mer instruerende aksjonsforsker.

Kritisk tenkning i fagfornyelsen rundt et kompetanseutviklingsprosjekt i lys av aksjonsforskning og aktivitetsteori

Einar er i designfasen av sitt aksjonsforskningsprosjekt. Som universitetsansatt er han del av den nasjonale kompetanseutviklingen knyttet til fagfornyelsen gjennom desentralisert ordning, der han blant annet har ansvar for to storsamlinger om kritisk tenkning for 21 kommuner i Akershus (500 deltagere). Ansatte fra UH-sektoren skal hjelpe skolene i deres arbeid med læreplanfornyelsen gjennom bruk av aksjonsforskningsmetoder der skolene identifiserer lokale behov og utarbeider opplegg som skal prøves ut. I det begynnende arbeidet har Einar erfart at det oppstår mange spenninger når nasjonale myndigheters strategi møter praktikerne på regionalt og lokalt

nivå. Som en hjelp i dette arbeidet ønsker Einar å undersøke hvordan det kan legges til rette for kritisk tenkning i forbindelse med innføring av nytt læreplanverk. Under eksamen presenterer han derfor en teoretisk analyse som kan være et forarbeid til et mulig aksjonsforskningsprosjekt han ønsker å planlegge og gjennomføre lokalt på en av skolene som deltar i desentralisert kompetanseutvikling. Her vil han også reflektere over hvordan prosjektet kan bli informert av aktivitetsteori. I den teoretiske analysen viser han hvordan læreplanen er forankret i historiske og filosofiske teorier og i kunnskap om læring. Videre drøfter han kompetansebegrepet slik det fremkommer i formuleringene i de nasjonale dokumentene, og de utfordringer som ligger i å operasjonalisere kompetansebegrepet i elevenes undervisning. Han bruker den didaktiske relasjonsmodellen til Handal og Lauvås (1983) som illustrasjon. Sentralt i den teoretiske gjennomgangen er en analyse av de systemiske motsetningene han ser i møtet mellom de to virksomhetssystemene han vil studere: den nasjonale læreplanfornyelsen og den lokale læreplanutviklingen (desentralisert ordning). Det omfatter motsetninger som for eksempel oppstår i møtet mellom et «smalt» og «bredt» kompetansebegrep, når nye fagplaner møter didaktikk og mellom skolens styringsprinsipper og lærernes arbeidsforhold. Ifølge Einar er den primære motsetningen mellom danning og nytteverdi.

Einar viste gjennom sin deltakelse på kurset og i eksamen at han hadde en sterk interesse for de klassiske utdanningsfilosofene, og hans forforståelse var preget av hvordan skolen kan ivareta sitt dannelsingsmandat. I arbeidet med den nye læreplanimplementeringen var dannelsingsperspektivet sentralt også når han skulle legge til rette for at lærere skulle utvikle sin egen og elevenes kritiske tenkning. Analysen av de to virksomhetssystemene som illustrerte det nasjonale nivået og det lokale nivået i utdanningssektoren, klargjorde ifølge han selv betydningen av å analysere hva som kan skje når nasjonale formuleringer om kompetansebegrep og kritisk tenkning skal brytes ned til praktisk undervisningspraksis. Fra å være mest opptatt av den teoretiske diskusjonen om hva begrepene betyr sett i lys av

utdanningsfilosofene, medførte analysen av møtet mellom de to virksomhetssystemene en utvidet kunnskap om at begrepsdiskusjoner er viktig, men ikke tilstrekkelig i implementeringsarbeid. Einar fremhevet to sentrale punkter i aktivitetsteori som ga han en ny erkjennelse. For det første, at det å avdekke systemiske motsetninger kan skape større forståelse for hvilke utfordringer som kan oppstå i for eksempel implementering av en læreplan. Derneft, betydningen av å gjøre historiske analyser før en starter et endringsarbeid, noe som korresponderte med hans interesse for historisk utdanningsfilosofi. I det planlagte aksjonsprosjektet var det særlige disse to læringspunktene han ville ta med seg, både i forskningsdesignet og i analysearbeidet.

Samarbeid om utvikling av barnehagelæreres profesjonskunnskap i lydlandskaper

Nanna er førskolelærer, dramapedagog og stipendiat på barnehagelærerutdanningen. Hennes kompetanse og interesse har hun tatt med seg inn i doktorgradsprosjektet, der hun ønsker å undersøke hvilken profesjonskunnskap som kan utvikles i samhandling med barn i lydlandskaper. I en vignett illustrerer hun hva hun mener med lydlandskaper: «Klirringene av kopper og tallerkener som stables når meg inne fra kjøkkenet. Oppvaskmaskinen settes på. Først et kraftig dunk og «splæsj», så en jevn dur. En radio står på et eller annet sted. Stemmer fra garderoben på naboavdelingene, dører som åpnes og lukkes». Nanna er opptatt å finne ut mer om hva som konstruerer lydlandskaper i hverdagslivet i barnehagen, og hvordan lyd kan være til stede i skapende samhandling mellom barn og voksen. I arbeidet så langt har hun laget et forskningsdesign bygget på intervensjoner og observasjoner i lydlandskapet i utvalgte barnehager gjennom fire faser. Hun vil anvende et refleksjonsverktøy inspirert av «art based research» (ABR). I løpet av kurset arbeider Nanna med en revisjon av sitt forskningsdesign inspirert av aktivitetsteori. Eksamenspresentasjonen viser at hun har latt seg inspirere av fasene i den ekspansive sirkelen til Engeström (2001) i en justert utgave av prosjektets fremdriftsplan. Der legger hun vekt på betydningen av å sikre et refleksjonsarbeid bygget på

historiske og empiriske analyser. I tillegg presenterer og drøfter hun møtet mellom de ulike virksomhetssystemene i prosjektet, definert ved analyseenhetene, som er observasjoner og refleksjonsmøter i fire barnehager og refleksjonsmøter mellom to og to barnehager. Ut fra analysen ser hun eksempler på flere systemiske motsetninger. Hun peker på mulige spenninger som kan oppstå mellom henne som forsker og barnehagelærerne, og som kan være knyttet til ulike kulturer mellom barnehagelærerutdanningen og praksisfeltet i barnehagen, mellom ulik kunnskap om lydlandskap og i siste instans motsetninger knyttet til synet på lek og læring. En bevissthet om denne type motsetninger gjør at Nanna erkjenner at hennes forskerrolle også må omfatte en veilederrolle. I tillegg ser hun behovet for å gjøre en forhåndsanalyse fordi hun trenger å få en oversikt over kompleksiteten i praksisfeltet for å se lydlandskaper i en større sammenheng.

Nanna lot seg inspirere av aktivitetsteori som et teoretisk rammeverk for å forstå systemisk utvikling. Gjennom arbeid med litteraturen gjorde hun på eget initiativ en systemisk analyse bygget på aktivitetssystemet med tanke på å forstå hvordan hennes «lille» lyd- og kompetanseprosjekt var del av en større kontekst. Resultatet av dette grundige arbeidet presenterte hun under eksamen. Det at hun hadde kommet langt i sin systemiske analyse, førte til grundige og innsiktsfulle refleksjoner i diskusjon på eksamen om for eksempel hvilke konflikter og dilemmaer som kan oppstå knyttet til forskerrollen når det gjøres aksjonsforskning preget av intervensjoner. For eksempel vil motsetninger i denne aktivitetens subjekt omfatte både forskeren (som skal lede refleksjonssamtalene) og barnehagelærerne, hvilket kan innebære spenninger knyttet til roller og kompetanse. Forskeren har i dette tilfellet ekspertise i tematikken som skal studeres, lydlandskap, og er i tillegg bærer av barnehagelærerutdanningens historie og kultur, mens barnehagelærerne på sin side har kunnskap om konteksten for egne barnehager og kunnskap om barna som skal være deltagere i prosjektet. Ifølge Nanna førte den teoretiske systemiske analysen til at hun så aksjonsforskningsprosjektet sitt som del av noe mer enn det relasjonelle perspektivet hun hadde ved inngangen til aksjonsforskningsprosjektet.

Transisjonsprogram for kronisk langtidssyk ungdom

Kari er sykepleier og stipendiat ved sykepleierutdanningen. Hennes forskningsprosjekt er knyttet til et transisjonsprogram for langtids-syk ungdom som skal implementeres ved et sykehus i Østlands-området. Ideen bak transisjonsprogrammet er å gi ungdom med langvarige helseproblemer individuelt tilpasset informasjon for at de selv kan ta økt ansvar for egen helse. Via et aksjonsforskningsdesign vil Kari studere hva en økt ansvarliggjøring kan bety for de aktuelle ungdommene, og hvordan det er oppnådd. Under eksamen forteller hun hvordan aktivitetsteorien har skapt interesse for å studere mulige motsetninger som kan oppstå i eget prosjekt. Ved anvendelse av motsetningsmatrise etter Engeström (Aas, 2009) avdekker hun at potensialet i transisjonsprogrammet er at det gjennom en mer helhetlig tilnærming til den unge pasienten kan gi økt livskvalitet, mindre komplikasjoner og økt kompetanse. Mulige hindringer kan være at programmet vil være tidkrevende og kreve økt kompetanse hos sykehusansatte. Hun konkluderer med at implementeringen vil møte en systemisk motsetning mellom ny og gammel praksis som igjen er historisk og kulturelt bestemt av forståelsen av begrepet helse, synet på effektivitet versus tid til samtaler og kulturen på barneavdelingen. Ved bruk av aktivitetssystemet viser hun at motsetninger potensielt kan oppstå i møtet mellom helsepersonell og ungdom, mellom barneavdeling og voksenavdeling, mellom sykehuset og regionalt helseforetak. Analysen av systemiske motsetninger skaper flere spørsmål for Kari knyttet til sin egen forskerrolle. Er det nok å være en insider? Hvordan kan hun fange opp og forstå de ulike aktørenes synspunkter i en større sammenheng?

Karis arbeid med analyse av de systemiske motsetningene i eget aksjonsforskningsprosjekt tydeliggjør for henne hvordan implementering av sentrale programmer, i dette tilfellet initiert av det regionale helseforetaket, vil skape utfordringer på flere nivåer. Under eksamen reflekterer hun for eksempel over at transisjonsprogrammet forutsetter at helsepersonell og ungdom skal konstruere et felles objekt om ansvarliggjøring for egen

helse, og at artefakten er informasjon. Det betyr at objektet oppstår i møte mellom to aktivitetssystemer; ett for helsepersonellet og ett for ungdom, og at disse igjen er påvirket av sine egne regler, fellesskap og arbeidsdeling. Analysen av de systemiske motsetningene avdekker i tillegg hvordan informasjonen vil være influert av den historiske og kulturelle for forståelsen av hva slags kunnskap helsepersonellet tror ungdommene trenger, og hva ungdommene selv oppfatter at de trenger. Når Kari gjennom arbeidet med motsetningsmatrisen synliggjør at mangel på tid til informasjon kan være en mulig hindringsfaktor i implementeringsarbeidet, blir hun som forsker oppmerksom på hvordan artefakten kan få status som et midlertidig objekt. De systemiske motsetningene illustrerer også hvordan det lille lokale aksjonsforskningsprosjektet er del av og blir påvirket av en større samfunnskontekst, her definert ved sykehuset og det regionale helseforetaket.

Diskusjon

Med utgangspunkt i empiriske data hentet fra muntlig eksamen i et doktorgradskurs om aksjonsforskning og aktivitetsteori ser vi at de fire utvalgte deltagerne har vist hvordan aktivitetsteori kan opplyse egne aksjonsforskningsprosjekter. Hovedfunnet er at samtlige studenter har latt seg inspirere til å bruke aktivitetssystemet grafisk i analyser av motsetninger i eget prosjekt, mens noen i tillegg har latt seg inspirere av Engeströms (2001) modell for ekspansiv læring og en modifisert utgave av Engeströms motsetningsmatrise (se tabell 1).

Funnene må ses i lys av to sentrale kontekstvariabler. For det første ble deltagerne bedt om å presentere noen utvalgte hovedtrekk i aksjonsforskning og aktivitetsteori og å anvende disse for å belyse eget aksjonsforskningsprosjekt. For det andre ble poenget om at systemiske og dialektiske motsetninger er innvevd i de historisk utviklede kulturelle filtrene som strukturerer og virker inn på oss som individer og samfunn, vektlagt i kursets introduksjon om aktivitetsteori. Det er derfor kanskje ikke så overraskende at gjennom øvelsen med å avdekke systemiske motsetninger ved anvendelse av aktivitetsteori uttrykker alle deltagerne at de har fått utvidet forståelse av egne forskningsprosjekter, særlig når det gjelder

oppmerksomhet mot potensielle systemiske motsetninger i eget datamateriale. Dette ble også understreket i samtalene mellom deltagere og sensorer under eksamen.

Aktivitetsteoriens styrke er at den gir et teoretisk rammeverk for å forstå menneskelige handlinger i sammenheng med kollektiv aktivitet innenfor og mellom aktivitetssystemer som har sine spesifikke og innebygde motiver, objekter, regler, arbeidsdeling og redskaper. Selv om alle våre deltagere hadde startet sine aksjonsforskningsprosjekter ut fra de klassiske sirkulære modellene med fasene «plan, act, observe and reflect» (Carr & Kemmis, 1986), opplevde de at aktivitetssystemet og den ekspansive sirkelen kan være tenkeredskaper innenfor alle de fire fasene i tradisjonell aksjonsforskning. Med andre ord erfarte kursdeltagerne at aktivitetsteori kan bidra til å opplyse aksjonsforskning utover det kritisk-teoretiske, som Carr og Kemmis er opptatt av.

Vi ser også at alle de fire deltagerne inntar en kritisk nysgjerrighet knyttet til potensielle systemiske motsetninger som oppstår når en mål- og resultatorientert logikk får en dominant posisjon i utdanningsinstitusjoner. Hverken sykepleieutdanning eller lærerutdanning er i utgangspunktet utviklet for å generere resultater i et konkurransesatt markedssystem. Andre kjente historiske og systemiske motsetninger som utdanningsinstitusjoner står i, og som ble berørt i deltagerne presentasjoner, var: motsetningen mellom individualisme på den ene siden og fellesskap på den andre siden, motsetningen mellom utdanning som forvalter av teoretisk kunnskap på den ene siden og praktiske ferdigheter på den andre, og motsetningen mellom anerkjennelse av kulturelt mangfold på den ene siden og behovet for et enhetlig lim av verdier og praksiser på den andre.

Mye kan tyde på at teori om systemiske motsetninger ikke tidligere hadde vært sentralt i studentenes planlegging av eget aksjonsforskningsprosjekt. Slik de selv beskrev planleggingsarbeidet, var deres hovedoppmerksomhet rettet mot å etablere en felles forståelse med aktørene de skulle samarbeide med i sine aksjonsforskningsprosjekter. Det besto først og fremst av å skape en struktur og en logistikk for hvordan de kunne initiere utvikling og læring i organisasjonen der forskningen skulle foregå. Studentene, som var i gjennomføringsfasen av sitt prosjekt, rapporterte

riktignok om at samarbeidet med aktørene ikke bare var lett. De fortalte om ulike oppfatninger av aktiviteter som skulle prøves ut, og om stadige justeringer av fremdriftsplanen. Studentene anvendte begreper som «uenigheter», «konflikter» og «motstand» for å beskrive hvilke utfordringer de forventet eller hadde opplevd i arbeidet med sine aksjonsforskningsprosjekter. Gjennom introduksjon av aktivitetsteoretiske begreper i doktorgradskurset uttrykte studentene at begrepene ga dem en ny og utvidet forståelse av hva som potensielt kan oppstå av hindringer, men også hvor potensialet for utvikling ligger. Fra å forstå opplevd motstand som et individuelt anliggende bidro det aktivitetsteoretiske rammeverket til forståelse for hvordan manifiserte dilemmaer og konflikter som avdekkes på mikronivået, potensielt er manifestasjoner av systemiske motsetninger som gjenfinnes på makronivå innenfor og mellom institusjoner (Aas, 2009).

Som tidligere beskrevet tilbyr aktivitetsteorien teoretiske redskap for å analysere hvordan aktivitet innenfor og mellom lokale aktivitetssystemer er innvevd i et nettverk av ulike overordnede virksomheter som politikk, utdanning, arbeid og markedet – virksomheter med sine respektive og ofte motsetningsfylte motiver, ideologier, diskurser og objekter. Aktivitetsteorien binder sammen empiriske og historiske analyser som dermed bidrar til å synliggjøre asymmetriske maktforhold. Forståelse for hvordan motsetninger ofte er knyttet til slike maktforhold, kan utgjøre viktige og nødvendige utgangspunkt for endring og utvikling i aksjonsforskningsprosjekter. Våre funn støtter dermed opp under tidligere forskning som har sett på synergieffekter av å koble aksjonsforskning og aktivitetsteori (for eksempel Aas, 2014; Eri, 2018; Somekh & Nissen, 2011).

Konklusjon

Med bakgrunn i denne studien konkluderer vi med at aktivitetsteori med sin systematiske tilnærming til både historisk og empirisk analyse av systemiske motsetninger og sammenhenger mellom makro- og mikronivåer bidrar med kunnskap til den mer episodisk-analytiske tilnærmingen som er tydelig i mye aksjonsforskning. Tatt i betraktning de begrensninger som ligger i studien, har vi sett at ph.d.-studenter som arbeider med

aksjonsforskning, kan ha stor nytte av å anvende aktivitetsteori som tenkeredskap både i sitt planleggings-, gjennomførings- og analysearbeid. Studentene gir uttrykk for at aktivitetsteorien hjelper dem med å forstå sammenhenger mellom materielle strukturer og individuelle og kollektive handlinger, hvordan virksomheter har utviklet seg historisk, og hvordan aktører innenfor ulike virksomheter er bærere av til dels motsetningsfylte og institusjonaliserte motiver, objekter og mål. Aktivitetsteorien kan brukes på mange områder, men er etter vårt syn særlig aktuell i forsknings- og utviklingsprosjekter der ulike aktører innenfor og på tvers av institusjoner og profesjoner skal endre og utvikle noe sammen. Da oppstår det gjerne spenninger og motsetninger som må identifiseres, forstås og håndteres. Vi vil argumentere for at kurs i aksjonsforskning bør inkludere litteratur om aktivitetsteori. Samtidig er det behov for flere studier som ser på aktivitetsteoriens verdi som tenkeredskap og analyseverktøy i ulike former for aksjonsforskning.

Referanser

- Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft. En longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aas, M. (2014). Towards a reflection repertoire: using a thinking tool to understand tensions in an action research project. *Educational Action Research*, 22(3), 441–454. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.872572>
- Aas, M. (2017). Understanding leadership and change in schools: Expansive learning and tensions. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 278–296. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1082630>
- Aas, M. & Brandmo, C. (2018). Assessment results for transforming practice: School leaders' role. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 174–193. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-06>
- Aas, M., Vennebo, K. F. & Halvorsen, K. A. (2019). Benchlearning – an action research program for transforming leadership and school practices *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1566084>
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forsker møte med en fortellende skole*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London: Falmer Press.

- Collins, C. (2011). Reflections on CHAT and Freire's participatory action research from the west of Scotland: Praxis, politics, and the "struggle for meaningful life". *Mind, Culture, and Activity*, 18(2), 98–114. <https://doi.org/10.1080/10749039.2010.484098>
- Darwin, S. (2011). Learning in activity: Exploring the methodological potential of action research in activity theorising of social practice. *Educational Action Research*, 19(2), 215–229. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.569230>
- Edwards, A. (2000). Looking at action research through the lenses of sociocultural psychology and activity theory. *Educational Action Research*, 8(1), 195–204.
- Edwards, A. (2008). Activity theory and small-scale interventions in schools. *Educational Change*, 9(4), 375–378.
- Eikeland, O. (2012). Action research – applied research, intervention research, collaborative research, practitioner research, or praxis research? *International Journal of Action Research*, 8(1), 9–44.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (2005). Becoming critical: The failure to connect. *Educational Action Research*, 13(3), 359–374. <https://doi.org/10.1080/09650790500200297>
- Elliott, J. (2010). Building social capital for educational action research: The contribution of Bridget Somekh. *Educational Action Research*, 18(1), 19–28.
- Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2. utg.). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y. (2007). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1), 23–39. <https://doi.org/10.1080/10749030701307689>
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Engeström Y., Kerosuo, H. & Kajamaa, A. (2007). Beyond discontinuity: Expansive organizational learning remembered. *Management Learning*, 38(3), 319–336.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368–387. <https://doi.org/10.1108/09534811111132758>
- Eri, T. (2013). The best way to conduct intervention research: Methodological considerations. *Quality & Quantity*, 47(5), 2459–2472. <https://doi.org/10.1007/s11135-012-9664-9>

- Eri, T. (2018). *Teacher and librarian partnerships in literacy education: Contradictions, barriers and opportunities*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo (UiO).
- Eri, T. (2017). A multilingual book café at the school library. Contradictions between literacy discourses. I J. Pihl, K. Skinstad van der Kooij, & T. C. Carlsten (Red.), *Teacher and librarian partnerships in literacy education in the 21st century* (Vol. 6, s. 103–118). Rotterdam: Sense Publishers.
- Eri, T. & Pihl, J. (2017). The challenge of sustaining change: Contradictions within the development of teacher and librarian collaboration. *Educational Action Research*, 25(2), 239–255. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1147366>.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen.
- Harvey, D. (2014). *Seventeen contradictions and the end of capitalism*. London: Profile Books Oxford University Press.
- Hermansen, M. (2001). *Den fortællende skole – om muligheter i skoleudviklingen. Bog 1 Teori og metode*. Århus: Forlaget Klim.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ilyenkov, E. V. (1977). *Dialectical logic*. Moskva: Progress Publishers.
- Ilyenkov, E. V. (1982). *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital*. Moskva: Progress Publishers.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Langemeyer, I. (2011). Science and social practice: Action research and activity theory as socio-critical approaches. *Mind, Culture, and Activity*, 18(2), 148–160. <https://doi.org/10.1080/10749039.2010.497983>
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Postholm, M. B. (2009). Research and development work: Developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research*, 17(4), 551–565.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71–94).
- Roth, W.-M. & Lee, Y.-J. (2006). Contradictions in theorizing and implementing communities in education. *Educational Research Review*, 1(1), 27–40.
- Roth, W.-M. & Lee, Y.-J. (2007). Vygotsky's neglected legacy: Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186–232. <https://doi.org/10.3102/0034654306298273>

- Somekh, B. & Nissen, M. (2011). Cultural-historical activity theory and action research. *Mind, Culture, and Activity*, 18(2), 93–97.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (2011). Integrating CHAT and action research. *Mind, Culture, and Activity*, 18(2), 161–180. <https://doi.org/10.1080/10749039.2010.493594>
- Wilde, L. (1991). Logic: Dialectic and contradiction. I T. Carver (Red.), *The Cambridge companion to Marx*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action-research*. London and New York: Falmer Press.