

KAPITTEL 8

Forskning i egen undervisningspraksis i høyere utdanning

Sigrid Gjøtterud

Norges miljø- og biovitenskapelige universitet

Abstract: According to *Regulations concerning appointment and promotion to teaching and research posts in universities and university colleges*, teachers are required to equalize their educational and research scholarship. Pursuant to this regulation, the report “Quality Culture in Higher Education” (KD, 2016) requests that teachers research their teaching practice in order to create communities where educational and teaching questions are discussed. Action research offers methodologies and strategies for such research in our daily educational practice. There are multiple branches within the family of action research used as foundations for researching one’s own practice. In this article I present a selection, discuss similarities and point out some differences. At the end I discuss the potential I believe such research holds for teaching in higher education.

Keywords: first person action research, higher education, teaching quality, university teachers

Bakgrunn og innledning

I stortingsmeldingen «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (KD, 2016) blir det fremhevet at mange akademikere ikke snakker om undervisningen sin. Idet jeg skrev denne setningen, fikk jeg telefon fra en kollega på universitetet som sa at «det er ingen som snakker om fagdidaktikk hos oss». Dersom Korthagen (2001) har rett i at lærere fortsetter å undervise

Sitering av denne artikkelen: Gjøtterud, S. (2020). Forskning i egen undervisningspraksis i høyere utdanning. 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. 8, s. 225–251). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch8>
Lisens: CC-BY 4.0.

slik de selv har blitt undervist, så kan vi anta at det også stemmer for lærere i høyere utdanning. Forskningen snakker vi om, mens undervisningen i stor grad er et ikke-tema innen mange fagdisipliner. Utdanningsvirksomheten skulle være en like naturlig del av samtalen mellom kolleger og i fagfellesskap som forskningen (KD, 2016, s. 70). Høgskoler og universiteter må derfor stimulere interessen for å utvikle og forske i egen undervisning. Kravet om at institusjonene skal stimulere interessen for å øke den utdanningsfaglige kompetansen, er lovfestet i forskrift om ansettelse og opprykk, der det står at alle utdanningsinstitusjoner skal utvikle kriterier for ansattes «utdanningsfaglige kompetanse og hvordan denne skal dokumenteres».¹

Fra høsten 2019 skulle alle universiteter og høgskoler ha utviklet støttestrukturer som stimulerer til økt oppmerksomhet rundt utvikling av undervisning og dokumentasjon av utviklingen.² Ansatte som søker opprykk til førstekompetanse eller professorkompetanse, skal dokumentere og reflektere over sin undervisningspraksis og utvikle sin undervisningsfilosofi. Pedagogisk merittering, som innebærer at ansatte kan søke om merittering ved å dokumentere sin utdanningsfilosofi og kvalitetsutvikling og endring i undervisningspraksis over tid, er et annet tiltak for å stimulere til økt innsats og synliggjøring av god undervisning (KD, 2016). Hvordan kan så undervisningen utvikles? Hvordan kan undervisningskompetanse, og utviklingen av den over tid, dokumenteres? Dette er spørsmål jeg vil gi innspill til ved å utforske noen beslektede forsknings-tilnærminger som kan gi rammer for slik utvikling og dokumentasjon.

I denne artikkelen vil jeg belyse tre sentrale aksjonsforskningstradisjoner for forskning i egen praksis: førstepersons aksjonsforskning, profesjonsforskning eller praktikerforskning (Practitioner Action Research) og levende teori (Living Theory). Alle tre tradisjonene legger vekt på systematisk undersøkelse av yrkesutøverens egen praksis, i den hensikt både å utvikle praksis, yrkesutøverens kompetanse og kunnskap om og for fagfeltet. I denne artikkelen er det utvikling av undervisningspraksis, undervisningskompetanse og kunnskap om undervisning i høyere

1 <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129>

2 <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129>

utdanning som står i fokus, men forskningstradisjonene kan anvendes innen et bredt spekter av yrker og praksisfelt. I tillegg til de tre formene for aksjonsforskning har jeg valgt å belyse selv-studier (self-studies), som har mange trekk til felles med, og av mange oppfattes som en form for, aksjonsforskning. Flere universiteter og høyskoler har tatt i bruk pedagogiske mapper som rammeverk for arbeidet med utvikling av utdanningsfaglig kompetanse.³ På engelsk brukes begrepet 'portfolio'. Pedagogiske mapper blir ikke nødvendigvis oppfattet som (aksjons)forskning, men en forskningstilnærming blir betegnet som «Portfolio Inquiry» (Lyons & Freidus, 2004). Portfolio Inquiry, som jeg har oversatt til undersøkende mappe, kan sees som en form for selv-studie. Jeg har valgt å inkludere undersøkende mappe, fordi denne innfallsvinkelen er mye brukt. Hensikten med artikkelen er å belyse og drøfte forskjellige begreper og innfallsvinkler de ulike tradisjonene bidrar med for universitets- og høyskolelærere (heretter kalt universitetslærere) som ønsker å dokumentere og forske i sin undervisningspraksis.

Det å forske i egen undervisnings- og lærerpraksis har lange tradisjoner innen lærerutdanning (Zeichner, 2001). Ikke alle akademikere vil ha like stor interesse av å forske i sin undervisningspraksis, det er ikke deres fagfelt. Kravet om at alle universitetslærere må kunne dokumentere sin læringsfilosofi og vise hvordan de utvikler undervisningen sin, fordrer likevel en forskende innstilling til undervisning og læring. Ulike former for forskning i egen praksis kan bidra med strukturer som kan være til hjelp når en skal dokumentere undervisningspraksis, og ikke minst når en skal vise hvordan den er utviklet over tid. Spørsmålet artikkelen søker å gi noen svar på, er: Hvordan kan universitetslærere utvikle og dokumentere utdanningsfaglig kompetanse gjennom forskning i sin undervisningspraksis, og hvilke muligheter og begrensninger innebærer slik forskning?

En undervisningspraksis eksisterer aldri i et vakuum, den er alltid i samspill med studenter og kolleger, påvirket av fagtradisjonen, institusjonen og kulturen undervisningen er tilknyttet. Det legges derfor vekt på at

3 Marit Allern, pedagogiske mapper: https://www.idunn.no/uniped/2011/03/scholarship_of_teaching_and_learning_sotl_i_norge_pedago

institusjonene for høyere utdanning bygger opp støttestrukturer som gjør at universitets- og høyskolelærere kan møtes for å dele erfaringer, inspirere hverandre og forske i undervisningspraksis sammen. Slik kan grupper innen samme fag eller på tvers av fagfelt i fellesskap bygge kunnskap om didaktikk i høyere utdanning. Det er et hovedpoeng i «Kvalitetsmeldingen» (KD, 2016) at det er i fagmiljøene vi kan utvikle kvalitetskulturer der interessen for å forbedre undervisning og utdanning kan vokse frem. Som Eikeland (2017, s. 155) skriver: «Ledig tid er nødvendig for å reflektere og bearbeide praktisk erfaring språklig og intellektuelt gjennom dialog». Aksjonsforskning i egen praksis dreier seg om å bearbeide praktisk erfaring gjennom dialog, både den indre dialogen og i dialog med kolleger. På denne måten kan også fagmiljøene utvikle teori om undervisning i sine spesifikke fagfelt. Forskningens hensikt innebærer da både heving av den enkelte universitetslærers utdanningsfaglige kompetanse, utvikling av kollektive utdanningspraksiser samt utvikling av profesjonsfaglig og didaktisk teori innenfor de ulike fagfeltene.

I arbeidet med denne artikkelen har jeg søkt i de fem siste årene av tidskriftet *Uniped* for å få innblikk i hva som har skjedd så langt i arbeidet med å fremme oppmerksomheten på forskernes undervisningsrolle. Det diskuterer jeg kort i neste seksjon. For å svare på spørsmålet om hva som særpreger ulike tilnærminger til aksjonsforskning i egen praksis, har jeg primært tatt utgangspunkt i de tre håndbøkene i aksjonsforskning fra Sage (Bradbury, 2015; Reason & Bradbury, 2001, 2008) og *The Sage Encyclopedia of Action Research* (Coghlan & Brydon-Miller, 2014a, 2014b), samt *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practice* (Loughran, Hamilton, LaBoskey & Russell, 2004). Min egen erfaring som forsker i egen praksis i faglige fellesskap danner bakteppe for min interesse for feltet (Gjølterud, 2009, 2011; Gjølterud & Ahmad, 2018; Gjølterud, Strangstadstuen & Krogh, 2017).

Kvalitetsutvikling i høyere utdanning – hva kan det innebære?

Hva er kvalitativt god undervisning? Dette er et spørsmål alle undervisere som ønsker å utvikle seg som lærere, må ta stilling til. Det innebærer

å undersøke vår epistemologiske forståelse, hva vi mener kunnskap er og hvordan kunnskap skapes, vår oppfatning av (god) undervisning (LaBoskey, 2004).

Kvalitetsutvikling av undervisning skjer på flere nivåer, både politisk, administrativt, systemisk, i fagmiljøer og i den enkelte lærer. I denne artikkelen legger jeg vekt på den kvalitetsutviklingen som kan skje i sektoren når den enkelte underviser undersøker sin undervisningspraksis for å kunne forstå den bedre og dermed kunne forbedre den, og samtidig drøfter og deler kunnskapsutviklingen med kolleger. Det innebærer en forståelse av at teori kan utvikles fra praksis. Det ligger også en sosiokulturell forståelse til grunn (Säljö, 2014). En sosiokulturell forståelsesramme legger til grunn at vi utvikler oss i relasjon til kolleger, studenter, fagmiljø og fag, derfor skjer den individuelle utviklingen i et fellesskap, samtidig kan den individuelle utviklingen påvirke fagmiljøene og bidra til organisasjons- og institusjonsutvikling.

I tillegg til å undersøke den epistemologiske forståelsen er det et grunnleggende spørsmål hva vi oppfatter som etiske og politiske verdier knyttet til utdanning (LaBoskey, 2004). For å gi ett eksempel på hva slike verdier kan være, vil jeg sitere Korthagen og Verkuyl (2002), som skriver at:

one of the central aims of education is ... to ensure that students of every race, social class, sex and age are aware of, and give shape to, their own inner potential, strength, talents, value, and dignity, whereby others, including teachers, can provide support and guidance. (s. 44)

Sitatet viser et sentralt verdimesig aspekt ved utdanning og undervisning. Behari-Leak (2017), på sin side, peker på verdier og krefter på systemnivå som kan gjøre det vanskelig å fremme verdier som utjevning og sosial rettferdighet:

In a climate marked by efficiency, accountability and quality agendas, the social justice purpose of higher education is easily compromised. (s. 485)

I spennet mellom slike motstridende verdier utfører vi våre daglige utdanningsfaglige oppgaver, og er mer eller mindre bevisst de dilemmaene vi står i. I kravet om å vektlegge akademikerens pedagogiske kompetanse, ligger en fordring om å rette oppmerksomheten mot slike dilemmaer i

arbeidet med å utvikle en pedagogisk filosofi. En personlig pedagogisk filosofi bygger på egne verdier som må spille sammen med verdier uttrykt i styringsdokumenter både på institusjonsnivå, på nasjonalt og internasjonalt nivå. I forskning i egen praksis kan vi stille spørsmål ved våre verdier, undersøke hvordan verdiene kommer til uttrykk i samspill med kolleger og studenter, og hvordan vi forholder oss til styringsdokumenter på ulike nivåer. Undersøkelsene kan bidra til økt bevissthet som gir grunnlag for endring. Aksjonsforskningens hensikt er nettopp endring av undervisningspraksis, forståelse av praksisen og de forholdene praksisen er situert i og som former den (Kemmis, 2009). Slik kan aksjonsforskning være en innfallsvinkel til å utvikle et bevisst verdimesig og teoretisk fundament for undervisningen, og bidra til utviklingen av en personlig pedagogisk filosofi. I tillegg til å utvikle identitet som forskere kan vi da også utvikle identitet som undervisere, som universitetslærere innen vårt fag- og forskningsfelt.

Kvalitetsutvikling er en prosess, der endringer og forbedringer tar tid, men tiden er ingen garanti for at det skjer forbedringer. Merleau-Ponty understreker at mennesket er situert i bestemte kontekster, og at menneskelig handling er preget av tidligere sosiale, kulturelle og kroppslige erfaringer (Crossley, 2001). Det at vi er så forankret i våre erfaringer, støtter antakelsen om at den enkelte i stor grad viderefører undervisningsformer vi selv har erfart som elever og studenter. Hanssen, Husebø og Moen (2017) bekrefter dette ved å si at den vanlige forståelsen av universitetslærerens rolle som foreleser synes så naturlig at den sjelden diskuteres. Hva må til for at vi skal ønske å diskutere og utfordre denne rollen, og tenke nytt med hensyn til undervisning i høyere utdanning? Endringer krever bevisst arbeid. Merleau-Ponty påpeker at mennesket, gitt at det er situert, også har evnen til å overskride tidligere erfaringer i ethvert møte med verden. Vi kjennetegnes av situert frihet, som innebærer at vi kan velge forandring. Også kritisk teori fremhever at vi aktivt kan være med og påvirke og forme vår virkelighet. Det er oppløftende, og endringer er nødvendige. En vanlig oppfatning er at dagens studenter ikke er klare for universitetet, mens realiteten snarere er at universitetene ikke er klare for studentene (Graff, 2003 i McNiff, 2017, s. 58). Hvordan skal vi bli mer klare for studentene? Hiim (2003) understreker

at forklaringer og forståelse som kan skape ønskede forandringer innen utdanning, må bygge på erfaringer fra feltet selv, i dette tilfellet fra universitetslærerne selv.

Lærerutdannere har lang tradisjon for å forske i sin undervisningspraksis (Lunenberg, Korthagen & Zwart, 2011). De må ha et dobbelt blikk på undervisning, fordi de også skal sette studentene i stand til å undervise. Dette er ikke nødvendigvis tilfelle innen andre disipliner. Likevel antar jeg at det kan være verdt å skjele til hvilken kunnskap som er utviklet i lærerutdanningsfeltet. En studie blant lærerutdannere som forsket i sin praksis, viste at de utviklet sin profesjonelle læreridentitet særlig gjennom tre prosesser (Lunenberg et al., 2011). For det første bidro pedagogisk litteratur med begreper som utdypet deres forståelse av praksis, og hjalp dem å begrunne den. For det andre utviklet de et forskende perspektiv på virksomheten, de ble bevisst sin egen utvikling og det motiverte dem til å fortsette utviklingen i det faglige fellesskapet. Erfaringen av hvordan de påvirket og ble påvirket av hverandre, var bevisstgjørende. For det tredje begynte de å skape kunnskap selv, kunnskap de brukte for å endre praksis og som kunne berike lærerutdanningsfeltet. Tilsvarende resultater fant Øhra og Tholin (2018), som undersøkte universitetslæreres utbytte av kurs i UH-pedagogikk. Universitetslærerne fikk styrket identitet som undervisere gjennom at de fikk tilgang til relevante begreper og teorier, og at de var deltakere i et faglig fellesskap knyttet til undervisning. Forfatterne bruker begrepet *selverkjennelse* om den prosessen deltakerne beskriver. En studie av tekster, «Min undervisningsfilosofi», fremhever særlig betydningen av å utforske egne holdninger, og reflektere over premissene for undervisningspraksisen, som grunnlag for å skape endringer (Sandvoll, Dørum & Solberg, 2017).

Forskning tyder på at det å undersøke og forske i sin praksis i et faglig fellesskap bidrar til heving av utdanningskvaliteten (Lycke & Handal, 2018). Men spørsmålet om hva utdanningskvalitet er, er under debatt. Med New Public Management-logikken er det et økende press om å vise målbare resultater både innen forskning og undervisning (Hanssen et al., 2017; Solbrekke & Fremstad, 2018). Effektivisering er et mål, samtidig som behovet for relevans av utdanningen er stort (Stensaker, 2018). Carr og Kemmis skiller mellom teknisk, praktisk og frigjørende

aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 2001, 2006, 2009). *Teknisk aksjonsforskning* er orientert mot endringer som fører til forbedring av resultater, større effektivitet i utdanningen, implementering av statlig gitte planer osv. *Praktisk aksjonsforskning* kan ha samme mål som teknisk aksjonsforskning, men i tillegg er hensikten at praktikerne skal få økt bevissthet om begrunnelser for sine valg og dermed økt innsikt og forståelse, som igjen bidrar til *klokere* praksis. *Frigjørende eller kritisk aksjonsforskning* har i tillegg som mål at praktikerne skal kritisere de sosiale og utdanningsmessige forholdene praksisen er en del av (Kemmis, 2001). Aksjonsforskning i egen praksis kan ha elementer av alle disse tre formene. Vi kan ikke komme utenom spørsmålene om effektivisering, slik tekniske aksjonsforskning er rettet mot. Men utvikling av utdanningskvalitet handler, som Solbrekke og Fermstad (2018) drøfter, om å finne en balanse mellom regnskapsplikten (accountability) og det faglige og moralske ansvaret. Derfor kan både teknisk, praktisk og kritisk aksjonsforskning bidra til kvalitetsutvikling av høyere utdanning, men diskusjoner om balansen synes sentrale.

I denne artikkelen er poenget å drøfte hvordan ulike former for aksjonsforskning i egen praksis kan gi retning til kravet om at universitetene og høyskolene skal ha «en vesentlig høyere investering i forskning på og utvikling av egen utdanning og undervisningspraksis» (KD, 2016, s. 25).

Forskning i egen praksis – ulike tradisjoner og begreper

Det å undersøke seg selv som den som kan noe (the knower), er ikke et nytt fenomen. Men det var først på 1970-tallet interessen for forskning i egen undervisningspraksis vokste frem gjennom lærer-som-forsker-bevegelsen i England (Elliott, 1991) og en tilsvarende utvikling blant lærere og lærerutdannere i USA på 1980-tallet (Zeichner, 2001).

Jeg forstår aksjonsforskning som en tilnærming til forskning, der mange metoder kan tas i bruk, en innstilling til praksis. I aksjonsforskning går handling og forskning hånd i hånd. De forskjellige formene for aksjonsforskning i egen praksis, som de fleste former for

aksjonsforskning, innebærer en grunnleggende struktur av planlegging, gjennomføring, oppmerksomhet rundt effekten av handlingene/gjennomføringen og refleksjoner knyttet til sammenhengen mellom plan, gjennomføring og effekt eller påvirkning både på omgivelsene og en selv (Kemmis & McTaggart, 2005). En annen fellesnevner er erkjennelsen av at all praksis foregår i en sammenheng, derfor vil forskning i egen praksis alltid forholde seg til kolleger og studenter/brukere og strukturelle og sosiale systemer der praksisen foregår. Den profesjonelle praksisen bygger på teoretisk kunnskap, derfor er det avgjørende at forskningen skjer i dialog med både praktiske og teoretiske «omgivelser».

Data i slik forskning fremkommer ved å dokumentere prosessene av planlegging, gjennomføring og refleksjon. Dokumenterte samtaler og møter, intervjuer, refleksjonslogger, studentoppgaver, undervisningsplaner og analyser av styrende dokumenter er eksempler på datakilder. Et sentralt poeng i dokumentasjon og formidling av forskningen er å inkludere ulike stemmer (Winter & Burroughs, 1989), for eksempel er studentenes stemme viktig når en universitetslærer undersøker sin undervisningspraksis.

I det følgende vil jeg gjøre rede for noen hovedtrekk innen følgende tradisjoner for forskning i egen praksis: førstepersons aksjonsforskning, praktikerforskning, levende teori-aksjonsforskning, selv-studie-tradisjonen og undersøkende mappe.

Førstepersons aksjonsforskning

Førstepersons aksjonsforskning er et begrep som brukes av Torbert (2001). Som i all forskning i egen praksis er man både subjekt og instrument i forskningen. Innfallsvinkelen innebærer å undersøke/utforske sine egne handlinger, og rette bevisst oppmerksomhet mot intensjonene bak handlingene, strategiene en tar i bruk, atferden i situasjonene og hvilken respons/påvirkning en kan legge merke til både i en selv og andre. Oppmerksomhetstrening står sentralt. Vi må evne å være oppmerksomme på hva vi gjør i situasjonen, og vi må analysere i etterkant om handlingene var i tråd med intensjonene. Videre må vi finne metoder til å få tilgang til den responsen som kommer fra andre i situasjonen. I noen

tilfeller er responsen umiddelbart synlig, mens den i andre sammenhenger kan være usynlig for oss. Oppmerksomheten rettes både utover og innover, for å bevisstgjøre intensjonene vi har, og avdekke vår egen og andres respons på situasjonen. Torbert og Taylor (2008) sier at *det å forholde seg ikke-dømmende og bevisst til dissonante erfaringer* er en nøkkel til utvikling, både personlig og organisasjonsmessig. Oppmerksomheten rettes altså mot motsetninger i erfaringene.

Forskningen har potensial for transformativ læring (Coghlan & Brydon-Miller, 2014a). Hva må til for at erfaringen skal danne grunnlag for transformasjon? For det første er det en forutsetning at vi evner å være til stede i øyeblikket, det Heron og Reason (2008) kaller radikal tilstedeværelse. Det er nødvendig for å være i stand til å fange opp hva sansene forteller oss. For det andre kreves det at vi setter ord på praksisen, for oss selv i skriftlig form, og i dialog med andre. Tause aspekter ved kunnskapen kan bli bevisstgjort, og skriving og dialog gir en distanse til erfaringen som er nødvendig for å kunne stille kritiske spørsmål ved den. Distanse gjør det mulig å avsløre antakelser og det Gadamer og Schanning (2010) kaller fordommer, som hindrer oss i å oppdage nye spor. Bevisstheten om handlingene og reaksjonene økes, og gjør det mulig å vurdere om de er hensiktsmessige, ønskelige og i tråd med våre verdier.

Judy Marshall (1999) skriver om førstepersonsforskning som «Living life as Inquiry».

By living life as inquiry, I mean a range of beliefs, strategies and ways of behaving which encourage me to treat little as fixed, finished, clear-cut. Rather I have an image of living continually in process, adjusting, seeing what emerges, bringing things into question. (...) It involves seeking to maintain curiosity, through inner and outer arcs of attention, about what is happening and what part I am playing in creating and sustaining patterns of action, interaction and non-action. (s. 156–157)

Marshall legger vekt på at utforskningen kan knyttes til ethvert aspekt ved hvordan vi lever og utfører vår praksis, og at det gjelder å bevare og utvikle nysgjerrigheten og evnen til å stille spørsmål.

Førstepersons aksjonsforskning innebærer altså en systematisk nysgjerrighet, oppmerksomhet og analyse av handlinger, intensjonene bak

handlingene og effekten av dem både på en selv og på andre. Det krever radikal tilstedeværelse og samtidig en form for distanse vi kan skape ved å sette ord på praksis for andre. Undersøkelse av motstridende erfaringer danner grunnlag for endringer.

Praktikerforskning

Grunnlaget for praktikerforskning er oppfattelsen av at praktikere gjennom det daglige arbeidet utøver og utvikler kunnskap som er av verdi for praksisfeltet. Utgangsspørsmålet for forskningen er: «Hvordan kan jeg forbedre det jeg gjør?» Praktikere kan på en systematisk måte dokumentere, forklare og eventuelt søke å forbedre praksisen sin. Ved å gjøre den dokumenterte praksisen, forklaringene på hva en gjør og hvorfor, tilgjengelig, kan andre lære av det. Slik kan den enkeltes forskning bidra til et utvidet teoretisk fundament for en bestemt type praksis, for eksempel universitetslæreres undervisningspraksis.

McNiff (2017) legger vekt på at aksjonsforskning er verdibasert. I det daglige arbeidet drives og inspireres vi av verdiene våre, men hvor bevisste er vi på de verdiene vi bringer inn i arbeidet, i samarbeidet? Hvordan dis/harmonerer egne verdier med kollegers verdier, med styrende verdier for virksomheten som ligger i lovverk, styringsdokumenter og universitetenes systemer? Hvordan møter vi andres verdier som er forskjellige fra våre? McNiff (2017) fremholder at aksjonsforskning er moralsk forpliktende, er fundert på verdier som demokrati og likeverd, og at aksjonsforskning er dialogisk, inkluderende og relasjonell (s. 39).

McNiff (2016, 2017) gir innspill til hvordan den grunnleggende forskningsstrategien, plan, gjennomføring og refleksjon, kan konkretiseres. Første steg er å identifisere hva forskningen skal dreie seg om, og å begrunne valget. Deretter setter man mål for forskningen og formulerer forskningsspørsmål, som grunnlag for å utforme forskningsdesignet/-planen. Neste fase er utprøving/gjennomføring. Alle fasene dokumenteres, dokumentasjonen utgjør forskningens data. Videre peker McNiff på nødvendigheten av å formulere kriterier og standarder arbeidet kan bedømmes etter. Hva må til for at jeg kan si at praksis har blitt forbedret? Når verdiene/standardene er klargjort, kan arbeidet bedømmes

ut fra i hvilken grad det er i tråd med de verdiene en har forpliktet seg på. På bakgrunn av kriterier og standarder skjer analyse og tolkning av data. Ut fra analysen springer foreløpige funn, som danner grunnlag for å komme med påstander om ny kunnskap, og ny kunnskap kobles til tidligere kunnskap. Funn og påstander legges frem for kritikk og validering fra kolleger eller fagfeller. I forskningens siste faser dreier det seg om å forklare viktigheten av forskningen, utvikle teori, spre funnene, evaluere funnene og gjøre nødvendige endringer i praksis. I praksis vil fasene gå mer over i hverandre, likevel finner jeg at denne oversikten tydeliggjør en systematikk som er nødvendig i all forskning.

Hva slags teori kan utvikles fra (den enkeltes) praksis? Det er ikke sikker påstandskunnskap, men snarere en dynamisk kunnskap som vil være i endring i takt med endringer i oss selv og omgivelsene. Det finnes ikke *en* beste måte å undervise studenter på i høyere utdanning. Derimot finnes et mangfold av innfallsvinkler til å engasjere studentene. Når undervisningsmåtene blir dokumentert, offentliggjort og utsatt for diskusjon og kritikk, kan det endre undervisningen slik at forelesningen kan miste status som norm. Teori for undervisning i høyere utdanning, innen de ulike fagområdene, kan utvikles av enkeltlærere i samspill med kolleger og studenter, teoriutviklingen er en samarbeidende prosess. Den enkeltes bidrag er av avgjørende betydning, men ikke tilstrekkelig. Den må inngå i et faglig og kollegialt fellesskap.

Levende teori-aksjonsforskning

En annen gren av førstepersons aksjonsforskning er levende teori-aksjonsforskning, som primært har blitt utviklet av Jack Whitehead (1989), og i en periode sammen med McNiff (Whitehead & McNiff, 2006).

Whitehead (2008) definerer levende teori slik:

A living theory is an explanation produced by an individual for their educational influence in their own learning, in the learning of others and in the learning in the social formation in which they live and work. (s. 104)

Levende utdanningsteori (living educational theory) er altså en persons *forklaring* på hvordan de selv påvirker egen og andres læring, samt

hvordan de påvirker de sosiale strukturene de lever og arbeider innenfor. Den personlige kunnskapen er, sier Whitehead og McNiff (2006): «... the nature of which practitioners come to understand as they work with their practice and create their own theories of education» (s. 24). Den personlige utdanningsteorien kan forstås som det Lauvås og Handal (2000) kaller en praktisk yrkest teori. En slik teori bygger på egne erfaringer fra undervisningspraksis sammen med andres erfaringer og etablert teori om undervisning og læring som bidrar til å begrunne, støtte og utvikle egen praksis. Den levende teorien er personlig, og derfor, mener Whitehead, er det også bare den enkelte som kan forandre sin egen praksis. Spørsmålet som grunnleggende danner utgangspunkt for levende teori-aksjonsforskning er derfor som for praktikerforskning: «how can I improve my practice/what I do?» (Whitehead, 1989; Whitehead & McNiff, 2006). Samtidig anerkjenner retningen betydningen av at en praksis tilhører et fellesskap der vi påvirker og blir påvirket. Kritikken utenfra er dessuten nødvendig for å validere forskningsresultatene.

Som i praktikerforskning er det et grunnleggende poeng å klargjøre sine verdier og synliggjøre hvordan en etterlever dem. Levende motsetninger (living contradictions) kaller Whitehead (1989) det når vi handler i strid med våre verdier. Systematiske undersøkelser av egen praksis åpner mulighetene for å avdekke når praksis og verdier ikke er samstemte, en bevissthet som kan bevege oss til å handle mer i tråd med verdiene, noe som kan bidra til endret praksis. Dette samstemmer med Torbert og Taylors (2008) poeng om å se etter motsetninger i erfaringene, og at det nettopp er motsetningene som kan sette oss på sporet av ønskede endringer i praksis.

Whitehead slutter seg til den grunnleggende forskningsstrategien i aksjonsforskning, samtidig legger han vekt på at «[o]ne of the distinguishing characteristics of Living Theory Research is that the individual researcher generates their own living-theory methodology in the course of their inquiry and production of their own living-educational-theory» (Whitehead, 2018, s. 157). Det å finne *måter* å undersøke og utvikle seg og sin praksis på inngår som ledd i forskningen og utgjør en viktig side av dokumentasjonen.

Et sentralt begrep hos Whitehead (Whitehead & McNiff 2006) er det han kaller *livsbekreftende energi* (life-affirming energy). Han skriver at

begrunnelsen for hans praksis ligger i opplevelsen av en livsbekreftende energi, kombinert med bevissthet om verdier. Han hevder at energien har stor utdanningsmessig verdi fordi den er et uttrykk for både et faglig og et mellommenneskelig engasjement. Heron og Reason (2008) bruker begrepet «living energy», og sier at evnen til å føle seg engasjert i øyeblikket og i relasjonen er kvintessensen i livets natur. Det er denne evnen til å *føle* som utgjør livsenergien. Energien utgjør en kvalitet, en kunnskapsform, som det er vanskelig å uttrykke i ord, og som ikke har vært anerkjent som akademisk kunnskap. Fordi tekst ikke kan yte denne formen for integrert kunnskap rettferdighet, er Whitehead en ivrig talsmann for å ta i bruk multimedia som dokumentasjonsform. Gjennom video kan et større register av iboende kunnskap (embodied knowledge) representeres. Videoopptak kan hjelpe oss å forstå hva den livsbekreftende energien er, og innvirkningen den har i utdanningssammenheng (Whitehead, 2008). Whitehead (i Stringer, Dick & Whitehead, 2019) mener denne formen for aksjonsforskning bærer i seg håpet om «flourishing of humanity», dersom forskningen bringes inn i et samarbeidende nettverk.

Levende teori-aksjonsforskning legger altså vekt på at den enkelte gjennom å bli seg bevisst sine verdier og ved å undersøke hvilke uttrykk verdiene får i praksis, samt avdekke når praksis ikke samstemmer med verdiene, kan bidra til utvikling av praksis. Livsbekreftende energi, utdannerens faglige og menneskelige engasjement, sees som en kunnskapsform, som har en sentral utdanningsmessig verdi. Begrunnelsene og forklaringene for praksis utgjør det Whitehead kaller utdannerenes levende teori.

Selv-studier i praksis

Studier der det profesjonelle individet står i sentrum, kalles ifølge Herr og Anderson (2014) for self-study aksjonsforskning, eller autobiografisk forskning. Det er det personlige og profesjonelle *selv* som står i sentrum for forskningen. Selv-studie-begrepet er nært knyttet til lærerutdanning og er en tradisjon som vokste frem i USA på 1990-tallet, og stadig vokser. I noen miljøer har det vært viktig å poengtere et skille mellom aksjonsforskning og selv-studier. I *The Sage Encyclopedia of Action Research* er

ikke begrepet self-study oppført, heller ikke finnes begrepet i ordlisten til *The Wiley Handbook of Action Research* (Mertler, 2019), mens andre, som Herr og Anderson, ser på self-study som en form for aksjonsforskning. Når LaBoskey (2004) skriver om det teoretiske grunnlaget for self-study, skriver hun om aksjonsforskning som en metode i self-study, mens hun tidligere har skrevet et kapittel med overskriften Cross-institutional Action Research: A Collaborative Selfstudy (LaBoskey, Davies-Samway & Garcia, 1998).

Mitt anliggende er ikke å gå inn i debatten. Uansett ståsted er det epistemologiske grunnlaget for tradisjonene langt på vei sammenfallende, da begge har til hensikt å forbedre praksis, og utvikle teori fra erfaringer i praksisfeltet. Loughran (2004) skriver at «the use of the term self-study is used in relation to teaching and researching practice in order to better understand: oneself; teaching; learning; and, the development of knowledge about these» (s. 9). Hensikten er å forbedre undervisningspraksisen for å maksimere læringsutbyttet for studentene. Målet er ikke bare forbedring av den enkeltes praksis, men også av den institusjonelle konteksten (LaBoskey, 2004).

Som tidligere nevnt står lærerutdannere i en særstilling, fordi deres undervisningspraksis er modell for lærerstudentene, dermed blir undervisningsformen også undervisningens innhold. Dette gjelder ikke i samme grad om en underviser i fysikk eller landskapsplanlegging. På den annen side, når undervisning i høyere utdanning nå er satt på dagsordenen, er det nettopp forskning knyttet til en selv som underviser, undervisning og læring og kunnskap om disse innen de forskjellige fagmiljøene vi trenger. Spørsmål forskningen ofte tar utgangspunkt i, som sammenfaller med utgangsspørsmålet for praktikerforskning og levende teori-aksjonsforskning, er ifølge LaBoskey (2004) «how do I live my values more fully?» og «how do I improve my practice?» Likeverd og sosial rettferdighet er kjerneverdier i forskningen. En hensikt er å avdekke uhenksomme oppfatninger og praksiser som preger undervisningen, slik at vi kan unngå å videreføre en praksis som ikke gagnar mangfoldet av studenter. Forskningen genereres fra og er veiledet av forskerens moralske, etiske og politiske oppfatninger, verdier og agendaer, fordi undervisningen preges av de samme oppfatningene og verdiene. Når forskningen dreier seg

om hvordan en som lærer underviser og relaterer seg til studentene, er hele mennesket involvert, med kropp, følelser og tanker. Mens andre former for forskning i egen praksis snakker om «jeg» eller «I» i forskningen, brukes «selv» som begrep i selv-studier. Feldman, Paugh og Mills (2004) skriver at «what distinguishes self-study as a form of practitioner research is its focus on the self» (s. 949). Forfatterne knytter selv-studet til eksistensialisme og fremholder at en nøkkel til å forstå den eksistensielle tilnærmingen er ideen om at undervisning «is a way of being» (s. 972). Det betyr at når vi endrer måter å undervise på, forandres vi også selv som lærere. Forbedring av praksis handler om å forbedre oss som lærere og som mennesker. Kunnskapen om hvem vi er som undervisere, kan sette oss i stand til å gjøre villedede endringer, som har studentenes beste som intensjon.

Også innen selv-studie-tradisjonen kan forskningsspørsmål springe ut av dilemmaer vi møter, oppdagelser av det Whitehead kaller «living contradictions», spenninger og skuffelser vi opplever i undervisningen. «We are to find ways to maintain the complexity, include more voices, detect bias, and disrupt our own ways of knowing», skriver LaBoskey (2004, s. 824). Hun legger vekt på at skjellsettende opplevelser kan skape fruktbare refleksjoner og diskusjoner. Slike opplevelser dreier seg ofte om situasjoner vi ikke har mestret å gjennomføre i tråd med intensjoner og verdier. Hver studie gir et bidrag til å forstå undervisningspraksisens kompleksitet og dilemmaer. Fordi hvert bidrag er unikt og derfor begrenset, kan kunnskap om undervisning bare bli utviklet i lærergrupper der mangfold, ikke minst tidligere marginaliserte stemmer, spiller sammen. I møte med det som er forskjellig, er det lettere å avdekke egne oppfatninger og fordommer som preger undervisningspraksisen, derfor er mangfoldet avgjørende.

Selv-studielitteraturen peker på en rekke metodiske tilnærminger i forskningen. (Se for eksempel Tidwell, Heston & Fitzgerald, 2009.) Jeg skal kort nevne noen metoder. Først og fremst er undervisningspraksisen grunnlaget for den metodiske inngangen, derfor står det å dokumentere den sentralt. Det å skrive fortellinger fra praksis kan være utgangspunkt både for egen refleksjon og for deling og felles refleksjoner. Autobiografier og personlige historier kan danne grunnlag for analyser som kan

avdekke hvordan vaner og oppfatninger har blitt til. Selv-studier dreier seg om å reflektere kritisk over sin praksis, være bevisst på hva man lærer av å stille spørsmålene, og sette innsikten ut i praksis. Like viktig som hva en selv lærer som underviser, er det da hva studentene lærer og hvordan endringene påvirker dem. Loggskriving, kommunikasjon med studenter via e-læringsplattformer, studentoppgaver og kommentarer på oppgavene kan være aktuelle datakilder. Samtaler med kolleger og studenter om undervisningen, også kalt Dialogic communities (LaBoskey, 2004), der kritisk refleksjon og dialog står i sentrum, er en sentral metode for å utvikle kunnskap om egen undervisning og enhetens undervisning.

Følgende utsagn fra Pinnegar (1998) oppsummerer hva self-study-forskere gjør:

Observe their settings carefully, systematically collect data to represent and capture the observations they are making, study research from other methodologies for insights into their current practice, thoughtfully consider their own backgrounds and contribution to this setting, and reflect on any combination of these avenues in their attempts to understand. They utilize their study to represent for others what they have come to understand in their own practice and ultimately to perfect and improve the quality of their own practice setting. (s. 33)

Selv-studie-tradisjonen er særlig knyttet til lærerutdanneres forskning i egen praksis. Som for de andre formene for forskning i egen praksis jeg har belyst, er hensikten med forskningen utvikling av lærerens kompetanse, utvikling av lærerens praksis og dermed kvalitetsutvikling av undervisning og fagfeltets teori om undervisning. I tillegg legges det vekt på det eksistensielle grunnlaget, at det å være lærer er å *være*, derfor kan forskningen også bidra til identitetsutvikling som lærer, og her betyr det utvikling av identitet som universitetslærer.

Pedagogisk mappe som undersøkende mappe

Den siste inngangen til forskning i egen praksis jeg skal belyse, er undersøkende mappe. Portfolio er et kjent fenomen for eksempel fra kreative yrker, der det er vanlig å samle sentrale arbeider i en mappe, som brukes for å presentere uttrykk og kompetanse. Mapestrukturen ble

innført i lærerutdanningen i USA på 1980-tallet da skolereformatorer innså at dersom skolereformer skulle få ønsket effekt, måtte det dedikerte lærere til. Portfolios/mapper ble innført som et verktøy for å evaluere og utvikle undervisning (Lyons & Freidus, 2004). Pedagogisk mappe er ikke karakterisert som aksjonsforskning, og *trenger* heller ikke å innebære forskning. På den annen side har pedagogisk mappe til hensikt å bidra til utvikling av kompetanse og praksis.

På Uit sin nettside for UniPed finnes følgende definisjon på en pedagogisk mappe:

En pedagogisk mappe er en **organisert dokumentasjon** av en lærers profesjonelle utvikling og oppnådde kompetanse. Her skal den enkeltes **undervisningskompetanse** dokumenteres med vekt på hva som er gjort, *hvordan* man har utøvd sine undervisningsoppgaver, begrunnelser for egen utøvelse, samt *hvilke resultat* man har oppnådd.⁴

Mappen skal inneholde en oversikt over hva en har gjort, forklaringer på hvordan undervisningen er gjennomført, og begrunnelser for praksisen. I begrunnelsene ligger refleksjoner over praksis, knyttet til teori fra utdanningsfeltet. Det å sette opp en oversikt over hva en har gjort, kan i seg selv være bevisstgjørende, men bidrar ikke nødvendigvis til kvalitetsutvikling. På den annen side kan dokumentasjon av tidligere undervisningsoppgaver danne grunnlag for refleksjon over hvilken lærdom de forskjellige oppgavene og periodene har gitt. Slik kan refleksjonen bidra til å bevisstgjøre og synliggjøre endringer over tid, og antagelig også bidra til at en ser nye muligheter for fremtidige oppgaver (Schön, 1983).

Poenget med den pedagogiske mappen er ikke bare å vise en lærers profesjonelle ståsted, men å vise til en *utvikling*. I tillegg til å være et redskap for dokumentasjon blir mappen også betegnet som et «verktøy for utvikling av kompetanse om undervisning og læring»⁵. Hvilke krav stilles til mappen for at den skal kunne bidra til slik utvikling? Lyons og Freidus (2004) har drøftet det de kaller en reflekterende portofolio-prosess

4 <https://result.uit.no/uniped/pedagogisk-mappe/>

5 <https://result.uit.no/uniped/pedagogisk-mappe/>

(reflective portfolio inquiry process), en innfallsvinkel de anser som en form for selv-studie, som jeg har oversatt til undersøkende mappe.

Portfolio inquiry is, we believe, particularly useful in that it provides a structured yet highly accessible process that simultaneously can be both a mode of inquiry and a means of documenting and representing knowledge. It can document investigations into practice, make public that knowledge, and open it to scrutiny so that a community of researchers and practitioners can engage in its use and/or in rigorous dialogue about its validity. (s. 1074)

Forfatterne peker her på tre sentrale forhold. For det første at det dreier seg om å utforske sin praksis, noe som indikerer systematisk arbeid som ofte vil omfatte planlegging, gjennomføring og refleksjon over undervisning, som i aksjonsforskning. Dernest at mappen gir en struktur som er egnet til å offentliggjøre den kunnskapen som blir utviklet i praksis, noe som igjen åpner opp for samtale og debatt slik at kunnskapsutviklingen ikke blir privat, men utvikles i det faglige fellesskapet. Og ikke minst er mappestrukturen forholdsvis enkel, en lavterskelinngang til å undersøke og utvikle praksis.

Det er mange måter å bygge opp en mappe på, men ofte vil mappen bestå av en introduksjon hvor personen presenterer seg, en redegjørelse for undervisningsfilosofien etterfulgt av forskjellige dokumenter (for eksempel loggnotater, emneevalueringer, opplegg for undervisning, emne- eller studieplaner). Hvert dokument eller innlegg følges av begrunnelse for valg (rasjonale) og en refleksjon. Mappen konkluderer med en avsluttende helhetlig refleksjon. Kunnskapsutviklingen bygger på konkrete erfaringer og refleksjoner over erfaringer, og danner det Heron og Reason (2008) betegner som erfaringskunnen (experiential knowing). Begrepet knowing eller kunnen indikerer at kunnskapen er i bevegelse. En slik bevegelig erfaringskunnen kan være flyktig og krevende å sette ord på. For at den skal bli bevisst og kunne deles, må den dokumenteres gjennom det de kaller presentasjonskunnen (presentational knowing). Den pedagogiske mappen kan fungere som en slik presentasjonskunnen. Presentasjonen er ofte i form av tekst, og særlig kan *fortellingen* hjelpe oss å fange det essensielle ved en situasjon (Bruner & Aukrust, 1997). Digitale mapper er blitt vanlige og det gir også mulighet for multimodale

representasjoner. Kunnskapen som utvikles, kaller Heron og Reason påstandskunnskap (propositional knowing) eller teori. Denne teorien belyser og forklarer erfaringskunnen som ifølge Heron og Reason blir practical knowing, praktisk kunnen. Gjennom sykluser av å erfare, representere erfaringskunnskapen og forklare den kan vi skape kunnskap som gir oss bevisste begrunnelser for undervisningspraksisen, praxis.

En pedagogisk mappe kan altså danne ramme om dokumentasjonen av, og systematisk utvikling av, praksis. Lyons og Freidus (2004) ser på den reflekterende mappen som en form for selv-studie. Om mapper ikke er aksjonsforskning, vil jeg likevel hevde at denne formen for selvstudie kan være en metode og kan bidra med en struktur for dokumentasjon i de forskjellige formene for forskning i egen praksis.

Kunnskapsutvikling innenfra

Primært vil jeg diskutere det jeg oppfatter at de forskjellige formene for forskning i egen praksis har til felles, fordi likhetene synes mest slående. Men først litt om forskjellene. Selv om mappe i noe litteratur blir oppfattet som en forskningsmetode, kan mappe først og fremst sees på som en måte å dokumentere praksis og utvikling av praksis. Førstepersonsforskning, levende teori aksjonsforskning og selv-studier fremhever alle betydningen av å rette oppmerksomhet både mot indre og ytre prosesser for å finne veier til endret praksis og utvikling av teori fra og for praksis. Både i selv-studier og i levende teori er det eksistensielle selvet sentralt, og selv om praktikerforskning også vektlegger at den er verdibasert, synes den i større grad å legge vekt på praksis enn individet. Whitehead (Whitehead & McNiff, 2006) skriver dessuten om den levende energien som et uttrykk for faglig og menneskelig engasjement og innlemmer energien i de utdanningsmessige relasjonene som en kunnskapsform. Oppmerksomhet på hvordan vi retter energien og hvordan vi selv blir påvirket av energien i de utdanningsmessige relasjonene, kan gi innsikt i hvordan vi påvirker andres læring, og gi grunnlag for endring i møtene.

Tankegangen innen alle disse formene for aksjonsforskning kan føres tilbake til Deweys pragmatisk filosofi og hans tanker om hvordan vi lærer av erfaring gjennom handling og kritisk refleksjon (Dewey, 1938).

Videre bygger de forskningsmessige tilnærmingene på den epistemologiske forståelsen at praktikere besitter verdifull kunnskap som gjennom systematisk undersøkelse og analyse kan bidra til å skape teori fra praksis som er nyttig for praksisfeltet. Den som vet og kan, kan ikke skilles fra kunnskapen – «the knower» og «the known» er ett.

Eikeland (2017) skriver om «profesjonsforskning» eller «praktikerforskning», der «profesjons- eller organisasjonspraktikere, eller overhodet antropologiens «innfødte», utfører forskningsoppgaver som ledd i utvikling og forbedring av egen praksis» (s. 143). Praktikerens kunnskap er iboende. Eikeland skriver videre om praxis-forskning som bygger på «kunnskaperens egne akkumulerte praktiske erfaringer gjennom en dialogisk-refleksiv og analytisk artikulering samt refleksiv «reifisering» av praksisformer som grunnlag for begrepsutvikling og grunnlag for teoriutvikling» (s. 143–144). Evnen til å utøve refleksiv-kritikk kan utvikles gjennom å forske i egen undervisningspraksis. Det innebærer å stille spørsmål ved vaner og daglig praksis, se etter motsetninger og selvmotsigelser i praksisen, se etter mønstre i våre erfaringer og slik analytisk sette ord på praksisen. Spørsmålene kan bidra til å opplyse den kunnskapen som er taus, slik at den blir eksplisitt, og spørsmålene er en inngang til å skape begrunnelser for handlinger og meninger. Prosessene danner grunnlag for begreps- og teoriutvikling fra praksis.

Nettopp det forholdet at «the knower» og «the known» ikke kan skilles, at forskeren er innfødt, er en kritikk som rettes mot forskning i egen praksis. Eikeland (2017) fremholder på den annen side at det for Aristoteles var umulig å være vitenskapelig uten å «*være* innfødt, dvs. grundig innøvet og innviet i den praksis som studeres» (s. 145). Det er interessant og er et uttrykk for verdien av den iboende kunnskapen. Faren for at forskningen blir navlebeskuende, er likevel absolutt til stede. Samtidig er det *innenfra* den immanente kritikken springer. Hvordan blir vi i stand til å være kritiske innenfra? Som nevnt tidligere er det nødvendig å skape avstand til det som er iboende, gjennom skriftliggjøring av erfaringene og refleksjonene, gjennom å dele med andre og utsette erfaringer og tanker for kritikk utenfra, fra det offentlige, faglige fellesskapet. Betydningen av å skape refleksjonsfellesskap i arbeids- og praksisfellesskap blir

også fremhevet av Eikeland (ibid.), og er i tråd med intensjonene i stortingsmeldingen «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (KD, 2016).

Både praktikerforskning, levende teori aksjonsforskning og selv-studier legger stor vekt på praktikerens verdier. Når vi blir oss verdiene bevisste, kan vi holde oss selv ansvarlige i forhold til dem og strebe etter å leve mest mulig i tråd med dem. Det å gjøre verdiene eksplisitte og vurdere hvordan vi lever eller ikke lever i tråd med dem, er én side av den immanente kritikken, slik jeg ser det. Verdiene utgjør standarder vi kan bruke for å vurdere praksisen. Vi kan avsløre handlemåter som ikke er i tråd med våre verdier, det Whitehead betegner som levende motsetninger. I spennet mellom intensjoner og ikke adekvate handlemåter kan vi finne veier til endringer.

Universitetslærere og forskning i undervisningspraksis - muligheter og begrensninger - avsluttende refleksjoner

Forskning i egen undervisningspraksis vil alltid foregå i spennet mellom krav ovenfra og indre driv. Kravet om at universitetslærere skal legge større vekt på utviklingen av undervisningen, er en dytt i retning av at flere forskere også skal utvikle identitet som undervisere. Det er fremdeles slik at universiteter verdsetter faktisk kunnskap høyere enn praktisk erfaringskunnskap (McNiff, 2017). Og det har ifølge Stensaker (2018) vært vanskelig å få gjennomslag for å legitimere undervisning som forskningsfelt på lik linje med den faglige forskningen. I tillegg til tidsmangel og stadig økende krav om å vise til målbare resultater kan det være til hinder for å forske i undervisningspraksis.

Hva må til for at forskning i undervisningspraksis skal prioriteres? For det første finnes det nå altså et krav som legitimerer slik forskning. Dessuten synes det nødvendig at forskningen trekker på både tekniske, praktiske og frigjørende aspekter, for å møte kravet om økt effektivitet og målbare resultater på den ene siden, og på den andre siden behovet for relevans for en mangfoldig studentgruppe i et samfunn i rask endring (Solbrekke & Fremstad, 2018). Universiteter og høyskoler har fått en mer mangeartet studentgruppe, og må utvikle undervisningen slik at den ikke bare treffer de som i utgangspunktet er mest motiverte (Biggs

& Tang, 2011). Vi trenger begreper og teorier om undervisning i høyere utdanning for å heve utdanningskvaliteten.

Det synes å være en nøkkel at forskningen tilhører det faglige fellesskapet, slik at den enkeltes forskning bidrar til utvikling av fagdidaktikk og solide fellesskap, der utdanningsfaglige verdidebatter settes på dagsordenen. Hiim skriver (i McNiff, 2017, s. 61): «If we want pupils and students to become educated as socially independent and responsible individuals, we need independent and socially responsible teachers», og Margareth Meredith skriver (i McNiff, 2017, s. 59): «It seems implausible to me to expect students to transform themselves and challenge their thinking and practices if I am not continuously going through the same process and seeking to transform my own thinking and practices, with personal and social intent». Vi er rollemodeller for studentene. Min erfaring er at når jeg har oppmerksomheten rettet mot å forbedre min egen praksis, blir samtidig oppmerksomheten rettet mot studentene og de mulighetene jeg og vi sammen skaper for deres læreprosesser der målet er å bidra til uavhengige og sosialt ansvarlige samfunnsborgere. Det skaper et livsnødvendig håp om at vi kan påvirke de sosiale forholdene vi er en del av. Skal utdanningene bidra til bevissthet om handledyktighet mot et mer bærekraftig samfunn, er det avgjørende at vi tror på og utvikler kunnskap om hvordan vi kan påvirke, og jeg slutter meg til Bob Dick (2011), som skriver:

It is a turbulent world, and as far as I can tell the turbulence seems likely to persist. There is a need for people who engage directly with that world and seek to understand and change it. That makes action research an apposite research approach. (s. 135)

Ikke alle universitetslærere skal forske i sin undervisningspraksis, men ulike former for forskning i egen praksis tilbyr strukturer for de som ønsker det, og forskningen kan bidra til at undervisningen blir mer relevant for et samfunn som trenger håp og kunnskap for endring.

Referanser

Behari-Leak, K. (2017). New academics, new higher education contexts: A critical perspective on professional development. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 485–500. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273215>

- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Bradbury, H. (2015). *The SAGE handbook of action research* (3. utg.). London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473921290>
- Bruner, J. S. & Aukrust, V. G. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (2014a). *The SAGE encyclopedia of action research: 1* (Vol. 1). London: Sage.
- Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (2014b). *The SAGE encyclopedia of action research: 2* (Vol. 2). London: Sage.
- Crossley, N. (2001). *The social body: Habit, identity and desire*. London: Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dick, B. (2011). Action research literature 2008–2010: Themes and trends. *Action Research*, 9(2), 122–143.
- Eikeland, O. (2017). Aristotelisk aksjonsforskning. I Gjøtterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen & Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 133–164). Oslo: Cappelen Damm akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*: Open University Press: Milton Keynes.
- Feldman, A., Paugh, P. & Mills, G. (2004). Self-Study through action research. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. L. Russell (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 943–977). Springer.
- Gadamer, H.-G. & Schaanning, E. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Bokklubben.
- Gjøtterud, S. (2009). Love and critique in guiding student teachers. *Educational Journal of Living Theories EJOLTS*, 2(1), 68–95. Hentet fra <http://EJOLTS.net>
- Gjøtterud, S. (2011). *Utvikling av veiledningsmøter i praktisk-pedagogisk utdanning. Aksjonsforskning i lærerutdanneres praksis*. Doktorgradsavhandling. (Ph.d.). Universitetet for Miljø og Biovitenskap.
- Gjøtterud, S. & Ahmad, A. K. (2018). Transformative power of cross-cultural PhD supervision. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 441–456. <https://doi.org/10.28945/4140>
- Gjøtterud, S., Strangstadstuen, S. & Krogh, E. (2017). Strategier for samarbeidende aksjonsforskning i lærerutdanning. I Gjøtterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen, Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 187–207). <https://doi.org/10.23865/noasp.17>

- Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2017). Universitetslærerarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling? *UNIPED*, 40(1), 7–17. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-01-02>
- Heron, J. & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a co-operative inquiry. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice. Second edition* (s. 366–380). London: SAGE.
- Herr, K. & Anderson, G. L. (2014). *The action research dissertation: A guide for students and faculty* (2. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Hiim, H. (2003). Læreren som forsker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (6), 345–359.
- KD. (2016). *Meld. St. 16. (2016–2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice* (s. 91–102). London: SAGE.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459–476.
- Kemmis, S. (2009). Action Research as a practice-based research. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research 3rd edition* (Vol. 3). Thousand Oaks, California: Sage.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. & Verkuyl, H. (2002). Do you meet your students or yourself? I C. C. Kosnik, A. Freese & A. P. Samaras (Red.), *Making a difference in teacher education through self-study. Proceedings of the fourth international conference of the self-study of teacher education practices*. (Vol. 2, s. 43–47). Herstmonceux Castle, East Sussex, England: Toronto, Ontario: Faculty of Education, Queen's University.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. L. Russell (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 817–869). New York: Springer.
- LaBoskey, V. K., Davies-Samway, K. & Garcia, S. (1998). Cross-institutional action research: A collaborative self-study. I M. L. Hamilton (Red.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (s. 154–166). London: Falmer Press.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. L.

- Russell (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 7–39). Springer.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K. & Russell, T. L. (Red.). (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (1. utg., Vol. 12).
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Zwart, R. (2011). Self-study research and the development of teacher educators' professional identities. *European Educational Research Journal*, 10(3), 407–420. <https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.3.407>
- Lycke, K. H. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. *Uniped*, 41(03), 189–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-02>
- Lyons, N. & Freidus, H. (2004). The reflective portfolio in self-study: Inquiring into and presenting a knowledge of practice. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. L. Russell (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 1073–1107). Nederland: Springer Netherlands: Imprint: Springer.
- Marshall, J. (1999). Living life as inquiry. *Systemic Practice and Action Research*, 12(2), 155–171.
- McNiff, J. (2016). *You and your action research project* (4. utg.). London: Routledge.
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*: Sage.
- Mertler, C. A. (2019). *The Wiley handbook of action research in education*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Pinnegar, S. (1998). Introduction to part II: Methodological perspectives. I M. L. Hamilton (Red.), *Reconceptualizing teacher practice: Self-study in teacher education* (s. 21–33). London: Falmer Press.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Red.) (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Red.) (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice. Second Edition*. London: SAGE.
- Sandvoll, R., Dørum, K. & Solberg, M. (2017). Vitenskapelig ansattes refleksjoner om utvikling av egen undervisning. *Uniped [elektronisk ressurs]: tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 40(4), 284–298.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (3. oppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Solbrekke, T. D. & Fremstad, E. (2018). Universitets- og høyskolepedagogers profesjonelle ansvar. *Uniped*, 41(03), 229–245. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-05>
- Stensaker, B. (2018). Universitets- og høyskolepedagogikk i lys av historiske og internasjonale utviklingstrekk. *Uniped [elektronisk ressurs]: tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 41(3), 206–216.

- Stringer, E. E., Dick, B. & Whitehead, J. (2019). Worldwide perspectives on action research in education. I C. A. Mertler (Red.), *The Wiley handbook of action research in education*. USA: Wiley Blackwell.
- Tidwell, D. L., Heston, M. L. & Fitzgerald, L. M. (2009). *Research methods for the self-study of practice* (Vol. v. 9).
- Torbert, W. R. (2001). The practice of action inquiry. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London: SAGE.
- Torbert, W. R. & Taylor, S. S. (2008). Action inquiry: Interweaving multiple qualities of attention for timely action. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London: SAGE.
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, 'how do I improve my practice?'. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41–52.
- Whitehead, J. (2008). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *EJOLTS (Educational Journal of Living Theories)*, 1(1), 103–126. Hentet fra <http://ejolts.net>
- Whitehead, J. (2018). *Living theory research as a way of life*. UK: Brown Dog Books.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action research: Living theory*. London: SAGE.
- Winter, R. & Burroughs, S. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action-research*. London; New York: Falmer Press.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice* (s. 273–283). London: Sage.
- Øhra, M. & Tholin, K. R. (2018). Refleksjoner fra deltakere ved et kurs i UH-pedagogikk. *Uniped*, 41(3–2018), 275–288. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2018-03-08>