

Studenter som aktører i regionale samskapingsprosesser – en ny form for praksis?

James Karlsen

Universitetet i Agder

Abstract: This chapter examines the students' role in regional co-creation processes as a new form of internship. The main argument is that students outside the traditional profession-oriented educational programs in health, social work and teacher education training curriculums, such as master-level students in innovation and knowledge development studies, need *practical experiences* in real-time interactions with regional actors. Practical experiences are in-the-moment practices constructed in dialogues between actors with different interests and knowledge. Within the research, the aim was to design a course where students and regional actors are both participants and co-learners. As co-learners, it is necessary for students to develop process awareness. The research question is: how is process awareness constructed between students and regional actors? A theoretical grounding for building process awareness is to create learning arenas with specific purpose and democratic dialogue in which to develop process awareness. The key findings from our action research dialogues are: i) the uniqueness of real-life challenges experienced in the co-creation processes with regional actors is difficult to replicate in the classroom (on campus); specifically, relational tensions and/or conflicts-of-interest can only be witnessed real-time, ii) the need to make explicit the time dimension of the co-creation process, and iii) the need to make explicit the evolving (unfinished) work in the co-creation process.

Keywords: co-creation, participation, democratic dialogue, regional actors, university

Introduksjon

Formålet med dette kapitlet er å drøfte hvordan studenter utenfor tradisjonelle praksistunge profesjonsutdanninger (som blant annet sykepleieutdanning og lærerutdanninger) kan få erfaring fra samskapingsprosesser med regionale aktører i reelle prosjekter. Denne formen for praksis er lite fremme i diskusjonen om bruk av praksis som læringsform for å sikre arbeidslivsrelevans i Norge, mens den internasjonale utdanningsdiskursen derimot er preget av en vid diskusjon om hva praksis og praksisformer er, innenfor alle fagområder (Fetscher, Kantardjiev & Skeidsvoll, 2019). Den norske diskursen er preget av de tradisjonelle praksistunge utdanningene fra helse-, sosial- og lærerfeltet. I denne diskursen tas det for gitt hva praksis er, hvilke problemer praksis skal løse, og hva læringsutbytte er (Fetscher et al., 2019). I den norske diskursen fremheves koplinsen mellom utdanning og arbeidsliv (Meld. St. 16 (2016–2017)), slik at studenten får et læringsutbytte som er viktig for fremtidens deltakelse i arbeidslivet og livslang læring (NOKUT, 2016).

Argumentet i dette kapitlet er at studenter for eksempel innen innovasjons- og kunnskapsutviklingsstudier trenger praktisk erfaring fra reelle samskapingsprosesser med regionale aktører. En *regional aktør* forstås i denne sammenheng som en aktør som er lokalisert i en administrativ region, som for eksempel et fylke, og som jobber aktivt med å utvikle denne regionen gjennom deltakelse i regionale utviklingsprosesser. I diskursen om universitetets regionale rolle er eksemplene på regionale aktører vanligvis universitet, kommune, fylkeskommune, næringslivsorganisasjon og bedrift (Karlsen, 2019). I dette kapitlet er det studentene som gjennom sin praksis er regionale aktører. Begrepet aktør må her forstås som at studentene er aktive og handlende, og ikke passive observatører.

Argumentet om at studentene trenger praksis, tar utgangspunkt i data fra et aksjonsforskningsprosjekt om et emne fra masterprogrammet innovasjon og kunnskapsutvikling ved Universitetet i Agder. I dette prosjektet er *praksis* forstått som dialogen som utspiller seg mellom studenter og regionale aktører i en samskapingsprosess med formål om å fortolke en utfordring gitt av en eller flere av de regionale aktørene og presentere et samskapt svar på utfordringen. Det er utfordrende å være en deltaker i en prosess, fordi en skal både tenke og handle, mens en er i

prosessen. Aksjonsforskning handler både om å reflektere over aksjoner i en prosess mens den utfolder seg, og etter at den er avsluttet, dvs. som refleksjon-i-aksjon og refleksjon-etter-aksjon (Schön, 1983, 1987). Schöns distinksjon har hatt stor innflytelse innenfor både praksisnære utdanninger og innen disiplin-fag (Yanow & Tsoukas, 2009). Begrunnelsen for praksis i et disiplin-fag er at studentene får anledning til å reflektere over dialogen i prosesser som de selv er deltakere i. Gjennom refleksjon kan studentenes bevissthet om egen læreprosess og samskapt læreprosesser med ulike typer aktører utvikles. Forskningsspørsmålet for drøftingen er: *Hvordan utvikles prosessbevissthet i en samskappingsprosess mellom studenter og regionale aktører?*

For å kunne svare på spørsmålet presenteres først et teoretisk rammeverk med samskaping av kunnskap i en regional kontekst og demokratisk dialog. Dette rammeverket utgjør det teoretiske grunnlaget for emnet og for den senere diskusjonen i kapitlet. Deretter presenteres kontekst, metode, data og emnet fra masterprogrammet der studenter og regionale aktører samarbeider og samskaper kunnskap. I diskusjonsdelen presenteres og drøftes aksjonsforskningsprosjektet (casen) med sikte på å svare på forskningsspørsmålet som ble stilt ovenfor. Kapitlet avsluttes med en kort konklusjon.

Teoretisk rammeverk

Aksjonsforskning er en forskningstradisjon med mange ulike tilnærminger når det gjelder blant annet formål med forskningen, forskerens rolle, epistemologi, teori, metoder og kontekst. De ulike tilnærmingene eksisterer ved siden av hverandre og har til dels forskjellig terminologi (McNiff, 2017). For en innføring i mangfoldet av retninger innen aksjonsforskning, se for eksempel Coghlan og Brydon-Miller (2014) eller (Bradbury, 2015b). Se også Hilde Hiims kapittel (kapittel 1) i denne boka, som diskuterer likheter og forskjeller mellom ulike tilnærminger til aksjonsforskning. Mangfoldet innen aksjonsforskning gjør at det er utfordrende å komme med en definisjon som dekker alle tilnærmingene. Et alternativ til å forsøke å formulere en felles definisjon er å tydeliggjøre hvilken tilnærming en selv som aksjonsforsker jobber innenfor, og hva som karakteriserer

denne tilnærmingen Det er dette alternativet som er valgt i dette kapitlet. Jeg skal i det følgende tydeliggjøre tilnærmingen *aksjonsforskning for territoriell utvikling*, som jeg jobber innenfor, med hensyn til forskerens rolle som deltaker i territoriale endringsprosesser og sentrale begreper utviklet av aksjonsforskere. Det som skiller mange tilnærminger innen aksjonsforskning fra andre forskningstradisjoner, er at forskeren deltar i aksjonen sammen med de andre deltakerne ut fra en felles målsetting om endring i en eller annen form. En viktig grunnstein i aksjonsforskning er, som Bradbury (2015a, s. 1) uttrykker det, *a pragmatic co-creation of knowing with, not on about, people*. Innen andre forskningstradisjoner, som for eksempel regional utvikling, er det ikke uvanlig å gjennomføre studier av regioner og bedrifter uten aktiv deltakelse og involvering av de som studeres, for så å komme med forslag til tiltak som bør gjennomføres for å få til endring, men det diskuteres vanligvis ikke hvordan forslaget kan gjennomføres sammen med aktørene som forslaget er rettet mot (Karlsen & Larrea, 2018).

Samskaping i en regional kontekst

Begrepene samskaping, samskapt læring og samskaping av kunnskap viser til samme samfunnsmessige fenomen, nemlig samhandling mellom mennesker som representerer ulike organisasjoner i samfunnet, og dermed har ulike roller. Jeg skal konsentrere meg om skjæringspunktet mellom disse rollene og det som skjer i dette møtet. Begrepet *sam* på norsk eller *co* på engelsk viser til dette møtet. Modellen samskapt læring ble lansert av de norske aksjonsforskerne Morten Levin og Roger Klev (Klev & Levin, 2002, 2009) tidlig på 2000-tallet. Og allerede et tiår før det igjen ble modellen introdusert på engelsk som *cogenerative learning* av Elden og Levin (1991, s. 2):

We develop a model, new terms, and a set of concepts for describing what we do in situations where we attempt to create new knowledge in active collaboration with the people who live in that situation. They are not “subjects,” or “clients,” or “data sources,” they are “colearners”.

Senere har Morten Levin videreutviklet den samskapte læringsmodellen sammen med den amerikanske aksjonsforskeren Davydd Greenwood

(Greenwood & Levin, 2007). I den sistnevnte publikasjonen har begrepet samskapt læring (*cogenerative learning*) blitt erstattet med begrepet samskaping av kunnskap (*cogeneration of knowledge*). Selv om læring er erstattet av begrepet kunnskap på engelsk, så er meningsinnholdet beholdt. Den samskapte læringsmodellen er utviklet innenfor en organisatorisk kontekst, mens senere aksjonsforskere har videreutviklet begrepet for en regional kontekst (Karlsen & Larrea, 2014). Samskapt læring og samskaping av kunnskap er ikke bare analytiske begreper for å studere lære- og kunnskapsprosesser mellom aktører fra ulike organisasjoner, men er også en metode for å lære sammen med andre og i fellesskap utvikle ny kunnskap. Den *samskapte læringsmodellen* er utviklet for medvirkningsbaserte endringsprosesser i organisasjoner. Den grunnleggende ideen er at læringsprosesser kan systematiseres og struktureres i en felles arena mellom det Greenwood og Levin kaller for *problemeierne/interne* (de som har et behov for endring av praksis i en organisasjon) og de *eksterne* (de som har kunnskap om organisering (fasilitering) av utviklingsprosesser). Pådrivernes funksjon er å utøve endringsledelse gjennom praktiske aktiviteter for læring og utvikling i en organisasjon. Det skilles mellom flere faser der de interne og eksterne møtes i en eller flere arenaer for å løse et problem sammen med de som eier problemet.

Den samskapte læringsmodellen har inspirert Karlsen og Larrea til å utvikle en tilpasset modell der regionen er konteksten (Karlsen & Larrea, 2014, 2016, 2017). I den regionale konteksten har modellen blitt brukt i samskappingsprosesser mellom forskere og politikktutformere (administrasjon og politikere) i provinsen Gipuzkoa i Baskerland i Spania. Karlsen og Larrea sin modell er beregnet for situasjoner preget av regional kompleksitet (Karlsen, 2010; Karlsen & Larrea, 2014). Regional kompleksitet er situasjoner der det er mange ulike aktører som opererer på ulike geografisk nivåer, og der den enkelte aktør (person eller organisasjon) ikke har verken tilstrekkelig med ressurser eller makt til å gjennomføre de endringene som er nødvendige (Karlsen, 2010). For at disse aktørene skal kunne gjøre noe med regionale utfordringer, altså utfordringer som er felles for flere av aktørene i regionen, så må de samarbeide og samskape kunnskap i den regionale agora, som er møteplassen mellom universitetet og regionale

aktører (Karlsen & Larrea, 2014). Dette gjør at skillet mellom de eksterne (ekspertene/forskere) og de interne (problemeierne) som Levin har sin modell, ikke lenger er like meningsfullt å bruke. Alle som er lokalisert i den samme regionen, er interne (Karlsen & Larrea, 2014, 2016). Karlsen og Larrea (2014) bruker av denne grunn begrepet 'felles utfordring'. Dette skiller seg fra den samskapte læringsmodellen, der det er praktikerer som eier problemet, og problemavklaringen består i å finne ut hvordan en kan samskape kunnskap for å løse problemet (Greenwood & Levin, 2007; Klev & Levin, 2009). Selv om aktørene i en region har en felles utfordring, er det ikke gitt at de har samme fortolkning av utfordringen. Det er også verd å merke seg at det ikke finnes noe fasitsvar i en situasjon preget av regional kompleksitet (Karlsen, 2010; Karlsen & Larrea, 2014).

Dialog som redskap for samskaping og utvikling av prosessbevissthet

I den samskapte læringsmodellen brukes begrepet kommunikasjon, mens Karlsen og Larrea (2014) bruker begrepet dialog, inspirert av Bjørn Gustavsens og Paulo Freires. Dialogen er koplingen mellom refleksjon, aksjon og endring. Fellesnevneren mellom de to siste forfatterne er dialog som metode for å skape endring der deltakernes livskunnskap og arbeids erfaring er grunnlaget for å delta i dialogen. Det er ikke tilstrekkelig med endring i dialogen, dvs. i ordene som brukes, også praksis må endres, sier Gustavsens (1992). Han utformet 13 prinsipper for en demokratisk dialog. I korthet handler prinsippene om at en demokratisk dialog er en åpen og fri samtale mellom likeverdige deltakere med formål om å nå enighet. I utgangspunktet kan det være ulike fortolkninger og forståelse av en situasjon blant deltakere, og det er legitimt å ha forskjellige fortolkninger. Det er også legitimt å stille spørsmål ved de andres fortolkninger og forståelse. Ingens fortolkning kan presses på de andre. En må akseptere at andre kan ha bedre argumenter enn en selv.

Freire (1974) understøtter at det ikke er noe poeng med en dialog som ikke har forandring og utvikling som mål, og ifølge han er det språket som opprettholder de diskriminerende diskurser i samfunnet (Freire, 1994). Gjennom utdanning kan en få til utvikling og endring i samfunnet.

Han skiller mellom to typer av undervisning. Den ene typen kaller han for «bankundervisning» eller «banking», og den andre for «problemrettet undervisning». I den første formen så setter læreren inn kunnskap i studenten på samme måte som penger settes inn i en bank (Freire, 1974). Noe av undervisningen for eksempel på en handelshøyskole ved et universitet handler om å gi velorganisert informasjon gjennom forelesninger som studentene kan motta og senere reproducere til eksamen. Denne typen undervisning har som mål at studentene skal få den forståelsen som læreren har funnet for dem. I denne formen er utdanning et middel for å nå andre mål i samfunnet. Her overføres det informasjon fra lærer til student, fordi læreren er den som kontrollerer sannheten.

I problemrettet undervisning så handler det om hvordan studentene selv kan skape kunnskap gjennom det jeg i dette kapitlet har valgt å kalle for prosessbevissthet. Evne til selvrefleksjon og selvforståelse er nødvendig for å utvikle kritisk bevissthet om prosessen hos studenten som regional aktør i en praksisbasert kontekst. Studenten må forstå og fortolke problemet, konteksten, de andre deltakernes rolle og sin egen rolle som deltaker i konteksten.

To see how their goals, and the categories in which they evaluate their work, are shaped by their ways of seeing and understanding themselves in context. The process of action research is a process of self-education for the practitioner – though one which may also produce commentaries and reports aimed at helping others to see things more clearly too. (Kemmis, 2001, s. 92)

Teorier kan gi mening og inspirasjon for å prøve ut noe i praksis, men å gjøre teori om *samskaping i en regional kontekst, demokratisk dialog og problemrettet undervisning* om til praksis er utfordrende. Det er først når en forsøker å praktisere problemrettet undervisning, at Freires grunn- tanke kan bli satt ut i livet.

Kontekst, case og data

Kontekst

Konteksten for casen er Universitetet i Agder og Agderregionen som universitetet er lokalisert i. Universitetet i Agder er lokalisert i Kristiansand

og Grimstad. Universitetet i Agder sin strategiske tilnærming uttrykt gjennom planer og tiltak når det gjelder regionalt engasjement, har beveget seg fra en posisjon som nærmest et elfenbenstårn til å bli mer aktiv i samhandling med regionale aktører i løpet av de siste 30 år (Karlsen, 2019). Dette er en utvikling som startet i forbindelse med overgangen fra høyskole til universitet ved årtusenskiftet. Lite skjedde av regionale initiativ fra universitets side de første årene etter oppnådd universitetsstatus i 2007, men de siste årene har det skjedd mer. En viktig milepæl i denne utviklingen var den nye strategiplanen 2016–2020, med *Samskaping av kunnskap* som visjon der samskaping med regionale aktører ble vektlagt sterkere enn i tidligere strategiplaner.

Visjonen har vært en inspirasjon for integrering av praksis inn i masterprogrammet i innovasjon og kunnskapsutvikling. Dette studiet gis ved Institutt for arbeidsliv og innovasjon, som er lokalisert i Grimstad og organisatorisk er en del av Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder. Emnet er innovasjon i offentlig sektor, som er et valgfag i 3. semester både for det nevnte masterprogrammet og masterprogrammet i industriell økonomi, som også gis ved det samme instituttet. Det som skiller dette emnet fra andre emner som studentene tidligere har tatt, er at de deltar i et samskappingsprosjekt sammen med regionale aktører, som nevnt i innledningen. Designet av kurset er, som emnebeskrivelsen viser, inspirert av aksjonsforskning og av visjonen *Samskaping av kunnskap* til Universitetet i Agder. Innholdet i emnet beskrives i studieplanen på følgende måte:

I dette emnet legges det vekt på hvordan innovasjonsprosesser kan designes som samskapt læringsprosesser med sikte på å skape en felles forståelse av utfordringen og hvordan en i fellesskap kan jobbe for å løse dem. Det gis innføring i en samarbeidsbasert metodikk basert på en aksjonsforskningsmetodologi. Studentene vil arbeide prosessorientert i møte med ulike fagdisipliner og profesjoner. (Universitetet i Agder, 2020)

Emnet ble første gang gitt høsten 2017 og er designet av forfatteren av dette kapitlet i samarbeid med kollegaer. I 2017 og 2018 var deltakerne de regionale aktørene Grimstad kommune ved næringsssjefen og Grimstad næringsforening og det tredje året Arendal kommune ved helse- og omsorgssektoren.

Case

Aksjonsforskningsprosjektet (casen) som danner grunnlag for diskusjonen i denne artikkelen, er basert på utfordringen som ble lagt til grunn for studieemnet innovasjon i offentlig sektor i 2018. Dette studieåret la vi vekt på utvikling av kritisk bevissthet blant studentene, mens i 2017 jobbet vi mer med at studentene skulle utvikle tekniske ferdigheter som aksjonsforsker med vekt på effektivitet og organisering av workshoper. Den konkrete utfordringen som ble valgt for 2018, var å samskape rammer for en planprosess for *Universitetsbyen Grimstad*, bl.a. med sikte på hvordan denne kunne gjøres på en annerledes og mer innovativ måte enn en tradisjonell kommunal planprosess.

Med utgangspunkt i den samskapte læringsmodellen (Greenwood & Levin, 2007) kan en skille mellom forskjellige typer av læringsarenaer avhengig av formål, type deltakere og varighet av aktiviteten. I tabell 1 er læringsarenaene for samskapingsprosessen 2018 vist.

Tabell 1 Læringsarenaer i samskapingsprosessen 2018: Universitetsbyen Grimstad

Formål med arena	Type aktør	Enkelthendelse	Kontinuerlig
Gruppearbeid	Studenter		X
Undervisning	Studenter og forelesere		X (Intensivt de første ukene)
Veiledning	Studenter og forelesere		X (Ukentlig)
Regional samskaping	Studenter, forelesere og fire regionale aktører		X (Møte hver 3. uke)
Regionalt seminar	Studenter, forelesere og ca. 70 regionale aktører	X	
Muntlig gruppeeksamen	Studentene gir en presentasjon for de samme aktørene som var invitert til det regionale seminaret	X	

Emnet startet med introduksjon til emnet og deretter intensiv undervisning i to uker. Studentene fikk innføring i teori om innovasjon i offentlig sektor, aksjonsforskning, samskaping og demokratisk dialog. De ble videre delt i grupper som skulle jobbe sammen hele semesteret. Etter at den intensive undervisningsperioden var over, startet den regionale samskapingsprosessen. Deltakere i den regionale samskapingsarenaen møttes ca. hver

tredje uke. Deltakere i denne læringsarenaen var, i tillegg til studentene og faglærere, næringsjefen i Grimstad kommune, kommuneplanlegger, leder av Grimstad Næringsforening og en avdelingsleder hos universitetsdirektøren. Det ideelle ville kanskje vært at de regionale aktørene kunne deltatt hver uke, men dette var ikke mulig av hensyn til deres arbeid. Gjennom semesteret var det lagt opp til veiledning der studenter og faglærere møttes for refleksjon om samskapingsprosessen og forberedelse til møtet med de regionale aktørene. Regionalt seminar var en engangshendelse på tre timer der deltakere fra kommunen (politikere og administrasjon), næringsliv i kommuner, studenter og ansatte ble invitert til å drøfte temaer og komme med innspill til prosessen. Den siste læringsarenaen var en presentasjon av resultatet fra samskapingsprosessen, som også er en muntlig gruppeeksamen, for deltakerne fra det regionale seminaret.

I casen som presenteres senere, vil jeg konsentrere meg om dialogen i den regionale samskapingsarenaen og de ukentlige veiledningene med studentene. I disse arenaene valgte vi å sitte i en ring uten pulter for å få frem dialogen mellom deltakerne.¹

Data

En aksjonsforskningsprosess skaper potensielt mye empirisk forskningsdata som kan kodifiseres i ulike former, noe som også gjelder for dette prosjektet. Noe av empirien som ble produsert det første gjennomføringsåret, er analysert i Karlsen og Larrea (2019), og i Karlsen (2019). Data fra casen som presenteres nedenfor, er ikke blitt analysert tidligere. Denne empirien stammer fra min forskningsdagbok fra 2018, og en av studentenes eksamensbesvarelse.

I begynnelsen av semesteret fikk studentene en innføring i hvordan de kunne skrive en forskningsdagbok, og ble oppmuntret til å føre den jevnlig. To av artiklene på pensumlista i emnet handlet om skriving av forskningsdagbok (Nadin & Cassel, 2006; Sá, 2002). I korthet går metoden ut på at etter hvert møte skulle det føres i dagboka hva som hendte, slik studentene opplevde det, og deretter skulle studentene reflektere over

¹ Dette er en teknikk som også er brukt av *Tavistock Institute*.

hendelsen. Poenget var å prøve å få studentene til å skille mellom det de opplevde og deres vurdering av hendelsen ved bruk av teori. Jeg brukte samme metode i min egen forskningsdagbok. Forskningsdagboka skulle brukes av studentene til å dokumentere samskapingsprosessen, og skulle ikke vises til faglærerne. Studentene sto relativt fritt til å bestemme tema og forskningsspørsmål i den individuelle oppgaven så lenge de reflekterte over samskapingsprosessen som de hadde dokumentet i forskningsdagboka. I eksamensoppgaven for 2018 står det følgende:

I faget Org-503 Innovasjon i offentlig sektor har dere dette semesteret samskapt kunnskap sammen med Grimstad kommune, Universitetet i Agder og aktører fra næringslivet. Sentrale begreper i kurset har vært bl.a. fremvoksende strategier, samskaping, regional kompleksitet, fasilitering og konflikt. Anvend et eller flere av disse begrepene for å reflektere over prosessen som du har deltatt, i og som du har dokumentert gjennom føring av forskningsdagbok.

De kunne for eksempel velge en enkelt hendelse som de ville drøfte, eller de kunne reflektere over hele prosessen. Oppgavene viste stor variasjon i tema, men fellesnevneren var at oppgavene holdt høy kvalitet. Inntrykket var at studentene satte pris på å kunne stå relativt fritt i å velge hva de ville skrive om. Jeg har valgt å presentere sitater fra en oppgave som drøfter hele prosessen. Begrunnelsen for å velge denne eksamensoppgaven er at den samsvarer med forskningsspørsmålet som er stilt i artikkelen, og illustrerer en samskapingsprosess i praksis, fortolket av en student. Jeg har valgt å gjengi studentens refleksjoner i form av sitat og deretter mine egne refleksjoner fra forskningsdagboka mi. I diskusjonsdelen vil jeg fortolke disse refleksjonene. Som aksjonsforsker er det vanskelig å delta i prosessen og samtidig notere ned direkte sitater fra dialogene som utspiller seg. Derfor er det ingen sitater fra dialogen i min forskningsdagbok. På den annen side så har jeg vært i prosessen og erfart den innenfra. Som Pålshaugen (2004, s. 200–201) skriver:

Considering that any experience has to be presented in the form of words, any experience is of course an interpreted one – the interpreter is partly the writer, partly the language s/he uses. ... Writing scientific publications is not like writing a diary, rather it is to undertake a public interpretation of personal experience.

Praktisering av samskaping

Hvordan ble utfordringen fortolket?

I eksamensoppgaven har studenten skrevet følgende om utfordringen:

I faget Innovasjon i offentlig sektor har fokuset vært på anvendelse av kunnskap i handling (knowing) med sikte på å samskape en forprosess til å utvikle en handlingsplan for Universitetsbyen Grimstad. Her har det blitt vektlagt samarbeid mellom representanter fra Grimstad næringsforening, studenter, underdirektøren ved UiA, næringssjef i Grimstad kommune og byplanlegger for å skape en prosess for å tilrettelegge for utvikling av en plan. Viktigheten av samskaping er at politikere, offentlige ledere og medarbeidere skal arbeide mer ut av kommunehuset og tettere sammen med hverandre og borgere for å utvikle nye roller som støtter utveksling av ideer, kompetanse og ressurser.

Studentens beskrivelse er ganske lik min egen forståelse av formålet med emnet. Kanskje ville jeg valgt noen andre ord, som 'fremvekst' av en strategi inspirert av Mintzberg, Lampel og Ahlstrand (1998), for å få frem at strategi er en prosess en må jobbe med kontinuerlig. Det er ikke en plan en bruker for å la støve ned i en bokhylle på kommunehuset. Jeg ville nok også understreket at samskaping er en kontinuerlig prosess. Men disse kommentarene er nyanser. Den kritiske leser vil kanskje innvende at studenten har skrevet ned utfordringen som ble presentert for dem i begynnelsen av semesteret. Det stemmer nok, men når en går inn i selve prosessen og starten av samskapingsprosessen, så blir fremstillingen mer nyansert og kritisk.

Utfordringen med å få til dialog

I min forskningsdagbok har jeg notert at de ukentlige møtene med studentene var ment å skulle synliggjøre kompleksiteten i utfordringen. Det jeg kaller for kompleksitet i en samskapingsprosess, har tydeligvis frustrert studenten. Der jeg ser kompleksitet, ser studenten kaos:

Proessen startet med uklarheter og forvirring når det gjaldt veien fremover samt hvilken utfordring vi skulle løse sammen med kommunen, næringslivet og UiA. Siden dette var et fag med studenter fra ulike studieretninger, var det

lite samskaping de første ukene blant oss studenter. Dette resulterte i at jeg syn-
tes læringsprosessen og innovasjonsprosessen gikk langsomt i begynnelsen ...
Etter et par uker ble forståelsen tydeligere når det gjaldt hva som skulle gjøres.

Jeg har notert meg i dagboka mi at studentene er «stille» i møtet med de regionale aktørene, og stilt spørsmål om hvorfor de er «stille», og hvordan «isen kan brytes». Studenten har i sin eksamensoppgave ikke reflektert over at de er «stille», men har oppfattet situasjonen på denne måten:

Fra mitt synspunkt observerte jeg av og til at fokus var på kontroll i stedet for læring. Det ble bemerket innimellom at to av aktørene henvendte seg til hverandre under møtene og ikke til hele gruppen hvor de da beveget seg mot en ensidig dialog. Det kan enten være at en av dem følte usikkerhet eller at personen var mest opptatt av eget perspektiv. Det påvirket dynamikken under møtet som igjen påvirket dialogen ... En god dialog kan føre til læring av ny kunnskap og endring, men det kan også føre til hindring av en samskappingsprosess.

Jeg har videre notert at «noe må gjøres» med dialogen på læringsarenaen med de regionale aktørene. I de ukentlige veiledningssamtalene med studentene var dialogen med de regionale aktørene et naturlig tema å diskutere. Med basis i denne diskusjonen bestemte vi at faglærerne skulle ha en tydelig rolle som fasilitator i dialogen i møtet med de regionale aktørene. Etter denne aksjonen så roet situasjon seg noe, selv om dialogen fremdeles var preget av spenninger, slik studenten fortolket dialogen i møtene.

Ettersom faglærerne og aktørene hadde ulike utgangspunkt ble det til tider observert noe anstrengende og krevende dialoger for fasilitatorene å håndtere. Dette har ført til at dialogen antageligvis har blitt hindret noe underveis i samskappingsprosessen.

Studenten tolker disse spenningene som ulike forventninger fra deltakerne til prosessen og resultatet av den. Jeg har notert meg at det var spenninger i dialogen, men jeg har tolket disse som en naturlig del av en samskappingsprosess i møtet med ulike forståelser, i tråd med tidligere erfaringer fra samskappingsprosesser med regionale aktører (Karlsen & Larrea, 2012). Studenten tolker disse spenningene knyttet til forskjellighet i forventninger fra de ulike aktørene i prosessen og utfordringer med å bryte ut av etablerte tankemønstre.

Det ble nokså åpenbart at alle de ulike interessentene hadde ulike forventninger, mål og hensikt med samskapingen av planen i starten av prosessen enn oss studenter. Det kom klart frem at de ulike representantene så for seg noe som var mer tiltaksbasert enn prosess. Jeg fikk inntrykk av at de ville at vi skulle levere et ferdig «produkt». De ulike aktørene har antageligvis lang erfaring med slike planer og sitter på mye kunnskap og har kanskje derfor litt vanskeligheter for å bryte ut av mønsteret.

Jeg har også notert meg forskjellene i forventningene mellom de ulike regionale aktørene, men også at det er forskjeller i forventninger innad i studentgruppen. Noen av studentene var raske med å komme med forslag til tiltak, dvs. det studenten har kalt et «ferdig produkt». Vi hadde en dialog om dette i det ukentlige møtet med studentene, og det er mulig at dette har gitt studenten inspirasjon til sine refleksjoner omkring forskjellen mellom «produkt» og «prosess».

Casen viser en samskappingsprosess preget av kaos, spenninger og utfordrende dialoger, men som studenten har beskrevet, så skjedde det sakte, men sikkert en endring i dynamikken mellom deltakerne i prosessen.

På slutten av prosessen observerte jeg at det skjedde en endring der felles forståelse og skillet mellom rollene ble mer og mer visket ut. Tankesettet til aktørene endret seg som kan ses på som en form for innovasjon. Jeg fikk en forståelse for at de gradvis så hva en slik prosess kunne tilføre samfunnet og alle de ulike interessentene. Under presentasjonen 10.12. ble det utvekslet gode dialoger med aktørene og jeg fikk inntrykk av at de forstod viktigheten av hva denne forprosessen har bidratt til, i tillegg var fokuset ikke lenger på tiltak, men mer selve prosessen og hvordan de kan arbeide videre.

Presentasjonen som studenten referer til, var gruppeeksamen, der studentene presenterte det samskapt resultatet for inviterte deltakere med rom for spørsmål og samtale etter presentasjonene. Som studenten så presist skriver, så endret fokus seg mot hvordan prosessen skulle tas videre til dialog og avgjørelse i de respektive organisasjonene som deltok i prosessen. Det var ikke ett samskapt resultat som ble levert, men tre. Dette skyldes inndelingen av studentene i grupper. De var ikke konkurrerende, men kompletterende resultater i tråd med ideene om samskaping og kompleksitet. Studentene leverte i sine presentasjoner et samskapt resultat med

de regionale aktørene om hvordan et hovedprosjekt om Universitetsbyen Grimstad kunne organiseres. Oppsummert er resultatene:

- Gruppe 1: prosjektprioriteringer, samskaping i grupper, testing underveis, tilbakemeldinger fra interessenter/brukere og mulighet for justeringer/endringer underveis i prosjektutførelsen.
- Gruppe 2: teste ut prosjekter i småskala, for så å evaluere prosjektet etter kort tid og deretter respondere på evalueringer med å enten beholde prosjektet slik det er, utvide det eller forkaste prosjekter.
- Gruppe 3: fokusere på det unike ved Grimstad og satse på motsetningene teknologi og tradisjon. De viser til lokal sosial kapital, samtidig som de påpeker viktigheten av å spille på eksterne aktører for å unngå «lock-in», det vil si en situasjon preget av manglende kontakt og impulser fra andre aktører og miljøer utenfor Grimstad.

En samskappingsprosess er ikke en beslutningsarena for å sette i verk det ferdige resultatet av prosessen (Karlsen & Larrea, 2014; Pålshaugen, 2004). Når de regionale aktørene er tilbake i sine respektive organisasjoner, så må de ta dette videre til avgjørelse i sine organisasjoner. Noe som kan ta tid. I casen så skjedde dette ett år etter at det samskapte resultatet ble lagt frem. I vedtaket fra Grimstad kommune kan vi lese at:

Videre arbeid med Universitetsbyen Grimstad organiseres ved at Grimstad kommune, i samarbeid med UiA, oppretter en styringsgruppe, en ressursgruppe og en prosjektbank/arbeidsgrupper i tråd med anbefalingene fra samskappingsprosjektet gjennomført i 2018. (Grimstad kommune, 2019)

Diskusjon

Det å skulle utvikle bevissthet om prosessen, mens en deltar i den, er utfordrende. Det å skulle forsøke å illustrere med ord en prosess som en selv har deltatt i, er også krevende. En får ikke med seg alle nyanse og detaljene i dialogen mellom aktørene. Selv om ord en bruker for å beskrive prosessen, gjerne reflekterer noe som har hendt, blir de fort generelle og teoretiske for personer som ikke har deltatt i prosessen. Det

å skulle skrive og reflektere, ikke om en prosess, men i relasjon til den, er derfor ikke enkelt (Shotter, 2005).

Men allikevel er det viktig å forsøke å dele viktige sider ved en slik empirisk prosess, og opplyse om forhold som kan ha overføringsverdi for andre som skal lede eller delta i liknende praksisformer. Jeg vil i det følgende trekke frem disse tre kjernelementene ved eksempelet som er analysert her:

- det særegne ved praksis
- tydeliggjøring av prosessen
- tydeliggjøring av det uferdige resultatet

Det særegne ved praksis

Omtrent det første en lærer om innovasjons- og samskapingsprosesser i et innovasjonsstudium, er at de ikke er lineære, men interaktive, dynamiske og komplekse. Men selv om en «lærer om det» i tradisjonell undervisningsforstand, er det ikke alltid like enkelt å identifisere og relatere det en observerer i praksis, til teorien. Det er altså noe helt annet å være deltaker i en samskapingsprosess i praksis enn å lese om det i en artikkel på pensumlista. Det skriftlige ordet i en tekst oppfattes annerledes, fordi teksten representerer et teoretisk perspektiv for de som leser den. Teksten i en vitenskapelig artikkel er velorganisert, gjennomtenkt og lineær i sin fremstilling. En dialog i praksis derimot, konstrueres av og mellom deltakerne gjennom de muntlige ordene som brukes av dem. Praksissituasjonen representerer selve konstruksjonen av dialogen mellom aktørene i samskapingsprosessen. Denne konstruksjonen kan for studenten fremstå som lettere kaotisk og full av spenninger som en underveis ikke har full kontroll på. Praksiserfaringen vil ikke nødvendigvis oppfattes som velorganisert og lineær, selv om den er godt planlagt og organisert. Det er dette som skiller praksis som læringsform fra andre mer teoretisk anlagte læringsformer, som Helseth et al. (2019, s. 9) skriver:

For å beskrive det særegne ved praksis er det mange som trekker frem at praksis gir en «autentisitet» eller «ekthet» som vanskelig kan gjenskapes på campus. I praksis er det elementer av risiko, uforutsette hendelser og «ekte» konsekvenser. ... De problemene studentene møter i praksis er reelle problemer.

Det ville vært svært utfordrende å skulle konstruere og fremstille innholdet i et studieemne i klasseromssituasjoner på campus, med kaos og spenninger som beskrevet ovenfor. Studentene ville kanskje karakterisert et emne med et slik innhold som kunstig og lite realistisk. Det er derfor viktig at også praksis om samskaping og innovasjon er en integrert del av et studium i innovasjon og kunnskapsutvikling. Krittisk refleksjon om prosesser er krevende og tar tid å ta innover seg. Et emne over ett semester om temaet, som har vært drøftet i dette kapitlet, er lite i den forbindelse, men det kan være et viktig steg for forberedelse til arbeidslivet for noen. En student uttrykte at det var først lenge etter at hun deltok i samskappingsprosessen, at hun forstod de dypere implikasjonene av prosessen hun hadde vært med på.

Tydelligjøring av prosessen

Studenten i casen karakteriserte starten av samskappingsprosessen som kaotisk, og jeg karakteriserte den som kompleks. Kanskje kan begrepet utydighet beskrive det vi begge erfarte mens vi var midt oppe i prosessen. Når noe er utydlig, kan det være på sin plass å forsøke å klargjøre hva som er utydlig, og hva som er tydelig. Når en ikke vet hva resultat skal bli av en prosess, så kan en si at det fremtidige resultatet er utydlig, men at prosessen forhåpentligvis vil bidra til å tydeliggjøre resultatet. Utydighet er vanskelig å unngå når en skal konstruere noe sammen med flere deltakere, som ikke kjenner hverandre fra tidligere samarbeid, og som har hver sine tolkninger av hva som bør gjøres. Ut fra dette kan en si at utydighet er nødvendig og uunngåelig i starten av en prosess preget av kompleksitet. Men når det er utydlig hva resultatet skal bli, så er det desto viktigere at prosessen er tydeliggjort for deltakerne. Med tydeliggjøring av prosessen mener jeg for det første at tidsrammen med start- og slutt punkt for prosessen er fastsatt. Dette gjør at prosessen er avgrenset i tid. For det andre må det være en klar tidsplan knyttet til formål med aktiviteter på de ulike arenaene. Altså hva skal skje når og hvordan. Disse to elementene kan kalles for den tekniske del av organiseringen av en aksjonsforskningsprosess (Kemmis, 2001), og er nødvendig å ha på plass før en starter med en samskappingsprosess (Klev & Levin, 2002).

Den tredje delen er knyttet til tydeliggjøring av prosessen gjennom dialogen, det vil si det som kan kalles for den praktiske gjennomføringen av en aksjonsforskningsprosess (Kemmis, 2001). I den praktiske gjennomføringen av dialogen koples refleksjoner-etter-aksjon sammen med refleksjoner-i-aksjon (Schön, 1983, 1987). Dette skjedde konkret ved at det som hadde skjedd på forrige møte, ble tatt opp igjen i dialogen med deltakerne på neste møte. På denne måten ble fortiden koplet sammen med nåtiden gjennom dialogen. På samme måte ble fremtiden, det vil si det som skulle skje til neste møte, koplet inn i dialogen. Det ble diskutert hva som skulle gjøres, hvem som skulle gjøre det, og ikke minst hvordan en skulle gjøre det. Gjennom dialogen ble fortid, nåtid og fremtid knyttet sammen med konkrete aksjoner. Siden dette mønsteret gjentok seg fra møte til møte, kunne deltakerne se den enkelte delaktivitet som del av en prosess i utvikling mot et fremtidig resultat, selv om resultatet fremdeles var utydelig. Den enkelte aktivitet var en del av en strøm av aktiviteter som ble knyttet sammen i dialogen mellom deltakerne, og ikke som avsluttede stadier i prosessen. Istedenfor å se prosessen som en serie av statiske bilder knyttet til bestemte tidspunkter i tidsplanen, bidro dialogen til at de ble sett på som en strøm av handlinger i tid. Eller sagt på en annen måte fra enkeltbilder av aktiviteter til en film som binder aktivitetene sammen. Den enkelte aktivitet blir til en strøm av aktiviteter i tid, som knyttes sammen gjennom dialogen mellom aktørene. På denne måten blir samskapingsprosessen rettet mot det som kommer i prosessen. Eller som Sharma og Bansal (2020, s. 401) sier det:

... to revealing the work within and between events, recognizing that cocreation is a process that experiences continuous change and flux. One moment cannot be disentangled from the next, much like a musical note cannot be isolated from a melody and still hold the same meaning.

Tydeliggjøring av det uferdige resultatet

Det at ingen helt visste hva prosessen skulle resultere i, skapte spenninger mellom deltakerne. Som nevnt i casen var noen raske til å komme med

forslag om innhold i planen og ikke om organiseringen av den fremtidige planprosessen. Andre mente at det var studentene som skulle komme med forslag som de andre regionale aktørene så kunne ta stilling til. En slik arbeidsdeling ville imidlertid ha brutt med tanken om samskaping og ble derfor raskt forlatt av deltakerne.

Det å skulle presentere noe som ikke er ferdig tenkt, kan være en barriere fordi en blottlegger sin manglende kunnskap og sin uvitenhet. Noen kan kanskje også oppfatte det som en svakhet. Ved å sette søkelys på styrken i det uferdige resultatet, kan holdningen til å delta i dialogen endres. Studentenes stillhet til å begynne med kan forstås som at de følte en forventning om at de skulle gi svar på noe som det ikke fantes et svar på. Det uferdige har ikke noe rett eller galt svar. Det er ikke noen fasit for et uferdig resultat. Ved å endre oppmerksomheten mot det uferdige resultatet, kunne alle bidra i dialogen. Gjennom å tydeliggjøre det uferdige resultatet så ble det skapt en enighet om prosessen måtte være slik. Det at resultatet ikke var ferdig, skapte på den ene siden spenning mellom aktørene. På den andre siden så åpnet det uferdige opp for engasjement fra deltakerne.

Det er etter hvert blitt min tro at alternativet ligger i det uferdige, i skissen, i det som ennå ikke er til. Det «ferdige alternativ» er «ferdig» i dobbel forstand.

(Mathisen, 1971)

I begynnelsen var ikke deltakerne likeverdige, som studenten påpekte. Det ble mer forståelse for de ulike synspunktene til deltakerne, og studentene kom etter hvert inn i dialogen med sin teoretiske kunnskap, mens de regionale aktørene brakte inn sin erfaringsbaserte kunnskap. En samskappingsprosess er jo et møte mellom ulike typer kunnskap for å skape noe i fellesskap. Deltakerne fikk mer og mer forståelse for hverandres kunnskap. Engasjementet i dialogen om det uferdige resultatet, og ved å kople fortid og fremtid inn i dialogen, gjorde at deltakerne etter hvert ble mer likeverdige. Selv om studentene kjente til prinsippene for en demokratisk dialog (Gustavsen, 1992), så var de ikke eksplisitt formulert som prinsipper for de regionale aktørene i samskappingsprosessen. Likeverdighet mellom deltakerne vokste frem gjennom prosessen nærmest som et ikke planlagt resultat.

Konklusjon

I dette kapitlet har jeg argumentert for at studenter kan være aktører i regionale samskapingsprosesser, og at dette er en egnet læringsarena og en form for praksis for studenter utenfor de tradisjonelle praksistunge utdanningene. Det at studentene er «stille», er kanskje et uttrykk for deres undring over den praksis som de er med på. Kanskje har de ikke helt tatt inn for seg at de er deltakere og ikke tilskuere. Kanskje har de ikke tatt inn over seg ennå at det som illustreres med piler som innovasjonsprosesser i teorien, i praksis er dialog mellom mennesker av kjøtt og blod. De strever kanskje også med å finne ut av hvordan de skal gå inn i en aktiv aktørrolle, selv om de kjenner til begrepet fra teorien. Praksis er annerledes enn det som presenteres i teoretiske arbeider. En samskapingsprosess kan være en kompleks, spenningsfylt dialogisk prosess mellom flere aktører, som vist i casen. Dette er en type praksis som er vanskelig å konstruere uten regionale aktører som deltakere i en prosess basert på en reell utfordring. Studenter som deltar i en slik prosess, kan få kunnskap om det særegne ved praksis, hvorfor det er viktig å tydeliggjøre prosessen og det uferdige resultatet.

Jeg har også vist at det er mulig i praksis å planlegge og gjennomføre en slik ny form for praksis ved en handelshøyskole basert på en aksjonsforskningsmetodologi. Det teoretiske fundamentet er samskaping i en regional kontekst og demokratisk dialog for å utvikle prosessbevissthet. Forskningsspørsmålet som har ledet diskusjonen i dette kapitlet, er *hvordan utvikles prosessbevissthet i en samskapingsprosess mellom studenter og regionale aktører?* Funnene fra samskapingsprosessen er: i) at det særegne ved reelle utfordringer i en dialog mellom studenter og regionale aktører er vanskelig å gjenskape i et klasserom på campus, som spenninger og interessekonflikter; ii) viktigheten av å tydeliggjøre tidsdimensjonen i samskapingsprosessen bl.a. ved å binde fortid, nåtid og fremtid sammen i dialogen, slik at de ulike aktivitetene i tid er koplet sammen i en strøm mot noe som er i utvikling; iii) viktigheten av å tydeliggjøre det uferdige resultat i samskapingsprosessen. Det uferdige resultatet er det som skaper engasjement fra både regionale aktører og studenter. Når resultatet er ferdig, så er det ferdig i bokstavelig forstand.

Praksis integrert i undervisningen er engasjerende for både studenter, regionale aktører og sist, men ikke minst, for faglærerne. Selv om praksis

er noe som vektlegges av universitet og samfunnsaktører som NOKUT, kan kvaliteten av praksis være varierende (Helseth et al., 2019). Det gjelder selvsagt også for emnet som er omtalt i dette kapitlet. Derfor må kvalitet hele tiden være et viktig kriterium ved utvikling av emnet. Kvalitet kan sikres gjennom forskning på egen undervisning. Som aksjonsforsker kan en delta i refleksjonsprosesser sammen med de andre deltakerne, og en kan reflektere fra prosessen i form av vitenskapelige publikasjoner.

Det er krevende ressursmessig å organisere og gjennomføre praksisdelen av et studieemne. Det tar tid å finne regionale aktører som er interessert i å delta i regionale samskapingsprosesser, når de hører at de må sette av ressurser selv til jevnlig deltakelse over flere måneder, inkludert planlegging før emnet starter. Emnet som er omtalt i dette kapitlet, er så pass krevende å gjennomføre at det krever involvering av flere faglærere. Det gjør at det blir dyrere å ha et slik emne på studieplanen enn et vanlig emne som foreleses på campus. Hittil har Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder finansiert merkostnaden. Diskusjonen om dekning av merkostnadene ved dette og andre praksisemner har blitt tatt opp med universitetsledelsen. Argumentet er at *samskaping av kunnskap* med regionale aktører krever ressurser for at den skal kunne oppfylles. Også resultatet av denne dialogen er uferdig.

Referanser

- Bradbury, H. (2015a). Introduction: How to situate and define action research. I H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research – third edition* (s. 1–9). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington D.C., Boston: Sage.
- Bradbury, H. (2015b). *The SAGE handbook of action research*. Sage Publications Ltd.
- Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (2014). *The SAGE encyclopedia of ACTION RESEARCH*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington D.C.: SAGE.
- Elden, M. & Levin, M. (1991). Cogenerative learning. I W. F. Whyte (Red.), *Participative action research* (s. 127–142). Newbury Park, CA: Sage.
- Fetscher, E., Kantardjiev, K. & Skeidsvoll, K. J. (2019). *Hva sier forskning, rapporter og evalueringer om kvalitet i praksis?* NOKUT.
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk* (Bd. 2. utg. Vol. 2). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. London, New York: Continuum.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research – 2nd edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Grimstad kommune. (2019). *Arkivsak-dok – 16/10219-12*. Grimstad: Grimstad kommune.
- Gustavsen, B. (1992). *Dialogue and development. Theory of communication, action research and the restructuring of working life*. Assen: Van Gorcum.
- Helseth, I. A., Lid, S. E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H. J., Skeidsvoll, K. J. & Wiggen, K. S. (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter Samlerapport basert på kartleggingsfasen av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020 (NOKUT-rapport nr. 16 (2019))*. Oslo: NOKUT.
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning – en analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge II* (kapittel 1). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Karlsen, J. (2010). Regional complexity and the need for engaged governance. *Ekonomiaz*, 74(2), 91–111.
- Karlsen, J. (2019). En diskusjon om universitetets tredje rolle. I J. P. Knudsen & T. Lauvdal (Red.), *Geografi, kunnskap og vitenskap: Den regionale UH-sektorens framvekst og betydning* (s. 195–217). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Karlsen, J. & Larrea, M. (2012). Emergence of shared leadership in the Basque country. I M. Sotarauta, I. Horlings & J. Liddle (Red.), *Leadership and change in sustainable regional development* (s. 212–233). London: Routledge.
- Karlsen, J. & Larrea, M. (2014). *Territorial development and action research: Innovation through dialogue*. Farnham Routledge.
- Karlsen, J. & Larrea, M. (2016). Collective knowing. I H. Johnsen, E. S. Hauge, M. Magnussen & R. Ennals (Red.), *Applied social science research in a regional knowledge system* (s. 75–89). London & New York: Routledge.
- Karlsen, J. & Larrea, M. (2017). Moving context from the background to the forefront of policy learning: reflections on a case in Gipuzkoa, Basque country. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 35(4), 721–736. <https://doi.org/10.1177/0263774X16642442>
- Karlsen, J. & Larrea, M. (2018). Regional innovation system as a framework for the co-generation of policy: An action research approach. I A. Isaksen, R. Martin & M. Trippel (Red.), *New avenues for regional innovation systems – theoretical advances, empirical cases and policy lessons* (s. 257–274). Cham: Springer International Publishing.
- Karlsen, J. & Larrea, M. (2019). Does a responsible university need a third mission? I L. Geschwind, J. Kekäle, R. Pinheiro & M. P. Sørensen (Red.), *The responsible university – exploring the Nordic context and beyond* (s. 169–194). London: Palgrave.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas. I P. Reason

- & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 91–102). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Klev, R. & Levin, M. (2002). *Forandring som praksis: Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling. 2 utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mathisen, T. (1971). *Det uferdige – Bidrag til politisk aksjonsteori*. Oslo: Pax forlag.
- McNiff, J. (2017). *Action research. All you need to know*. London & Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Mintzberg, H., Lampel, J. & Ahlstrand, B. (1998). *Strategy safari a guided tour through the wilds of strategic management*. New York: Free Press.
- Nadin, S. & Cassel, C. (2006). The use of a research diary as a tool for reflexive practice. Some reflections from management research. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 3(3), 208–217. <https://doi.org/10.1108/11766090610705407>
- NOKUT. (2016). Kvalitetsområder for studieprogram. Veiledende dokument. Versjon av 15. juni 2016. Hentet fra https://www.nokut.no/contentassets/5979c996834c47f4a296269de44436bo/kvalitetsomrader_for_studieprogram.pdf
- Pålshaugen, Ø. (2004). How to do things with words: Towards a linguistic turn in action research? *Concepts and Transformation. International Journal of Action Research and Organizational Renewal*, 9(2), 181–203.
- Sá, J. (2002). Diary writing: An interpretative research method of teaching and learning. *Educational Research and Evaluation*, 8(2), 149–168. <https://doi.org/https://doi.org/10.1076/edre.8.2.149.3858>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner – how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sharma, G. & Bansal, P. (2020). Cocreating rigorous and relevant knowledge. *Academy of Management Journal*, 13(63), 386–410. <https://doi.org/10.5465/amj.2016.0487>
- Shotter, J. (2005). Inside processes: Transitory understandings, action guiding anticipations, and witness thinking. *International Journal of Action Research*, 1(2), 157–189.
- Universitetet i Agder (2020). Studieplan: Organisasjon i offentlig sektor – Org 503 <https://www.uia.no/studieplaner/topic/ORG503-G>. Henta 04.06. 2020.
- Yanow, D. & Tsoukas, H. (2009). What is reflection-in-action? A phenomenological account. *Journal for Management Studies*, 46(8), 1339–1363. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00859.x>