

16

Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser

Hvordan kan frirom og estetisk holdning bidra til å videreutvikle validiteten i aksjonsforskning?

Eva Schwencke

The purpose of this article is to create a discussion of the validity of action research aimed especially at the challenges and opportunities in the researcher's role and facilitation of participatory processes. Critical Utopian Action Research (CUAR) emphasizes facilitating the development of the subjectivity of the participants in the research process, and hence of contributing to the independence of the participants. Thus being aware of the subjectivity in their action research, participants will not need to choose ways of presenting and expressing that they think the researchers will appreciate. Kurt Aagaard Nielsen, Birger Steen Nielsen and Peter Olsen at Roskilde University (RUC), developed a theoretical and practical framework for CUAR based on the legacy of Critical Theory.

This article uses examples from a Future Creating Workshop, which was conducted at Oslo and Akershus University College (HiOA) as a research method. The workshop

was arranged in collaboration with students from the Master's program in vocational pedagogy (MAYP) 2015. This is a subproject of the research project Relevant Curriculum Development in Vocational Education and Training (VET). (Hiim 2014).

It is especially Oskar Negt's concept of social imagination that is central to developing subjectivity. Moreover, Birger Steen Nielsen's notion of aesthetic stance and the relationship between sensitivity and reason through gestic knowledge are important concepts for discussing the dialectics in Future Creating Workshop, and for facilitating the development of free space and social imagination.

This article concludes with some assumptions that discussions on the development of validity may help to clarify the three objectives of action research; contribution to local development, to the research community and to the development of the researcher, and thus overall contribute to building a democratic knowledge and research culture.

Innledning

Hensikten med forskning er å utvikle vitenskapelig kunnskap for å gi bedre innsikt i virkelighetens fenomener ut over vanlig oppfatning av dem. Validitet handler om sannhetsinnholdet i forskningen og kraften i argumentene. Dette handler om tillit til resultatene og er viktig både for den enkelte forsker, for forskningens anerkjennelse, og ikke minst for aksjonsforskningen i forhold til mainstream¹ forskning. I denne sammenhengen ser jeg særlig utfordringer i forskerens ståsted og den oppmerksomhet hun gir sin egen virksomhet som forsker, forskerrollen. Forskereffekten er til stede i enhver forskning, også usynlig og ubevisst. Den ubevisste påvirkningen av resultatet kan foregå gjennom at forskeren med sine egne erfaringer og sitt ståsted påvirker andres formidling av virkeligheten. Det kan skje både gjennom egen formidling av andres utsagn eller handlinger og ved at deltakere uttrykker det de tror forskeren vil høre. Målet for mainstream-forskningen er å gjøre tiltak for å prøve å eliminere denne forskerpåvirkningen. Aksjonsforskningen derimot, prøver å ta problemet på alvor, ikke gjennom å prøve å fjerne det, men ved å møte det åpent i samarbeid med deltakerne i forskningsprosessen². Utfordringene for aksjonsforskere ligger særlig i hvordan vi legger til rette for samarbeidet om forskningen.

-
- 1 Begrepet brukes i denne sammenhengen på samme måte som konvensjonell forskning, om kvantitative og kvalitative forskningstilnærminger, i vid betydning, slik det forstås i dag.
 - 2 Dette var grunnleggende for Kurt Lewin da han først brukte begrepet aksjonsforskning (Lewin, 1946).

Aksjonsforskning kjennetegnes ved at den skal bidra med ny kunnskap til forskersamfunnet, samtidig som den skal bidra til lokale og samfunnsmessige forbedringsprosesser³. Dette doble formålet til aksjonsforskning gjennom dens uttrykte handlings- og endringsaspekt, gjør at den skiller seg fra mainstream-forskning hvis hovedfunksjon bare er konsentrert om det første elementet, forskningsbidraget. Anvendelse av forskningsresultater oppfattes snarere som et annet felt som overlates til andre, anvendt forskning, i eller utenfor feltet. Når både forskning og handling skal kombineres av samme forsker, utfordres forskerrollen og dermed validiteten. Aksjonsforskningen må ta kravene til validitet på alvor for å styrke vitenskapelig kunnskapsutvikling (Eikeland, 2006; Schwencke, 2006a; Nielsen, 2004).

Utfordringene med validiteten i den doble forskerrollen, som bidragsyter både til forskersamfunnet og til utviklingsprosesser i den lokale sammenhengen, prøver Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (CUAR) å møte på flere måter. Forskerens subjektive engasjement og normative ståsted blir en viktig drivkraft i samarbeidende lokale endringsprosesser. Den grunnleggende arbeidsformen er det normative prinsippet om reell deltakelse fra de ulike partene i forskningsprosessen, både i det lokale endringsarbeidet og i den helhetlige forskningen. Forskeren inngår som deltakende i et reelt samarbeid om utviklingen av de lokale prosessene så vel som den forskningsmessige analytiske siden. Forskerens normative bidrag blir å legge til rette for demokratiske prosesser for at deltakerne kan utvikle, synliggjøre og formidle egne erfaringer gjennom endringsprosessene. Forskeren kan bruke makten i forskerrollen til tydelig å redusere asymmetrien mellom deltakerne i forskningsprosessen i stedet for å skjule den.

Forskeren bidrar i den lokale situasjonen med sin forskerexpertise og subjektivitet. Parallelt må hun utvikle distanse til de konkrete endringsprosessene for å se etter de allmenne elementene, *commons* (Nielsen & Nielsen, 2006), det som er felles for mange ut over den konkrete situasjonen, og gjøre vitenskapelige analyser til nytte for forskersamfunnet. Hvis samarbeidet fundamenteres på godt organiserte deltakende premisser, og der andres tidligere oppsumerte erfaringer og analyser i form av teori blir en del av den felles utviklingsprosessen og analysen, trenger ikke forskningen lenger utvikles i en ekspertkultur og forbeholdes en elite. Kombinasjonen av nærhet og distanse

3 CUAR legger også vekt på et tredje element, den personlige utviklingen til forskeren. Innledningsvis konsentrerer jeg meg særlig om dette doble formålet.

kan bidra til at forskningen blir en del av en demokratisk samfunnsmessig utvikling (Nielsen, 2004; Nielsen & Nielsen, 2006; Eikeland, 2006).

Likevel er validiteten en utfordring. Hvordan det er mulig å unngå at deltakerne sier det som de forventer at lederen og forskningslederen vil høre? Et sentralt begrep hos CUAR i denne sammenhengen er Oskar Negts begrep om *sosial fantasi* (Negt, 1981). Dette begrepet, mente han, kan bidra til at den enkelte kan se muligheter og alternative fremtider i samfunnet. Forskerens tilrettelegging for utvikling av *sosial fantasi* kan medvirke til deltakernes uavhengighet, og at det dermed ikke er behov for deltakerne til å velge formuleringer som de tror forskeren vil høre. Begrepet rommer kreativitet, estetisk holdning og frirom og uttrykkes særlig i metoden Fremtidsverksted (Nielsen, 2004; Nielsen & Nielsen, 2006; Schwencke, 2006a, b).

Hensikten med denne artikkelen er å presentere noen kjennetegn ved CUAR gjennom å drøfte utfordringer ved deltakende prosesser i aksjonsforskningen og dermed mulige bidrag som kritisk utopisk aksjonsforskning kan ha til validiteten. Med utgangspunkt i *sosial fantasi* vil jeg løfte frem begrepet *frirom* som grunnlag for deltakelse gjennom å drøfte *estetisk og sanselig, gestisk, kunnskap* som innfallsvinkel.

Dette arbeidet er forankret i erfaringer fra gjennomføring av flere aksjonsforskningsprosjekter og Fremtidsverksteder de siste årene ⁴⁵.

Den empiriske delen av artikkelen vil bestå i en kort presentasjon og drøfting av bruk av Fremtidsverksted som forskningsmetode i et aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med studenter fra masterstudiet i yrkespedagogikk (MAYP) i 2015. Dette er et delprosjekt til forskningsprosjektet *Relevant curriculum development in vocational education and training (VET)* (Hiim, 2014). Dessuten bygger jeg på sentrale arbeider omkring det miljøet som har utviklet CUAR ved RUC de siste årene⁶.

Den nye kunnskapen i denne artikkelen er en ny sammenstilling av teori og erfaringer gjennom flere tiår, kombinert med egne aksjonsforskningsprosjekter i stadig nye kontekster.

4 Se blant annet Larsen og Schwencke (2011).

5 Ph.d. -avhandling «Bedre dialog og frirom i oppdragsprosjekter – Myndiggjørende utdanning for IT-studenter» (Schwencke, 2006a).

6 Blant andre Husted, M. & Tofteng D. (2010); Nielsen, B. S. (2010); Nielsen, B. S. & Nielsen, K. Aa. (1999); Nielsen, B. S., Nielsen, K. Aa. & Olsèn, P. (1999, 2003), Nielsen, K. Aa. (2004); Nielsen, K. Aa. & Nielsen, B. S. (2006); Paaby, K., Nielsen, B. S. & Nielsen, K. Aa. (1988).

Nedenfor drøftes to hovedområder i CUAR som jeg mener kan bidra til å styrke validiteten innen aksjonsforskning, a) deltakelse, dialog og demokrati, og b) sosial fantasi, frirom og estetisk holdning. Jeg går særlig inn i gjennomføringen av Fremtidsverkstedet som eksempel. Men først gir jeg en kort presentasjon av bakgrunnen for utviklingen av CUAR.

Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (CUAR)

Forankring i Kritisk Teori

CUAR som er en av tilnærmingene til aksjonsforskning som er levende i Skandinavia i dag, har røtter i flere ulike retninger. Det teoretiske fundamentet er forankret i Kritisk teori og Frankfurterskolen (Nielsen, 2004; Schwencke, 2006a; Tofteng & Husted, 2014). Utgangspunkt for Kritisk teori var en kritikk av de udemokratiske samfunnsstrukturer som særlig var i ferd med å vokse frem i Tyskland i mellomkrigstiden. Analyser viste at årsaken til at samfunnsborgerne aksepterte de autoritære strukturene, var at folk hadde en opplevelse av fremmedgjøring, en oppfattelse av samfunnsstrukturene som «fastfrosne», noe som de ikke kunne påvirke eller gjøre noe med (Adorno & Horkheimer, 1972). Adorno og Horkheimer forholdt seg ikke til praktiske endringsprosesser, men deres teori om dialektikk mellom kritiske og utopiske perspektiver åpnet imidlertid for muligheter for endring. Estetikken var det elementet som kunne bidra til at mennesker kunne komme i kontakt med et indre naturlig behov for frihet og utgjøre en kraft for endring, mente de. Frihetsbehovet kan ligge som et skjult potensial og gjøre at folk ikke lar seg bryte helt ned, men har en overskridende mulighet, eller «det transcendentale egoet», i Skjervheims ord (1957). Men for å gjøre teorien anvendbar i dag, ble det nødvendig å gjøre den praktisk og forskningsrettet.

Forskningstilnærming

Inspirasjon til å utvikle en praktisk aksjonsforskning, basert på Kritisk teori, kom gjennom flere uavhengige kilder. For det første ble Kurt Lewins arbeider (1946) med deltakende og demokratiske forskningsprosesser interessante. Lewin mente at forskningen ikke kunne være verdifri, men at forskerne hadde ansvar for å utvikle forskning gjennom en deltakende forskerrolle (Nielsen, 2004). Dessuten ble forskningens verdifrihet satt under debatt med

Skjervheims deltakerbegrep (1957) og den påfølgende positivismekritikken i universitetsdiskusjonene. For det tredje ble utviklingen av den sosiotekniske aksjonsforskning og organisasjonsutvikling på 1960-tallet i Norge en viktig inspirasjonskilde⁷. Videre la Negts prosjektsamarbeid med fagbevegelsen i Tyskland grunnlag for praktisk forskningsrettet Kritisk teori med samfunnsmessig forankring (Negt 1981, 1985. Dermed ble oppmerksomheten mot *sosial fantasi* og *utopiske* perspektiver relevant for å bidra til å åpne folks opplevelse av de *fastfrosne* autoritære samfunnsstrukturer i arbeidslivet (Nielsen & Nielsen, 2006). På bakgrunn av disse retningene utviklet Kurt Aagaard Nielsen, Birger Steen Nielsen og Peter Olsèn teoretiske og praktiske rammer for en egen retning innenfor aksjonsforskningen som de kalte Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (blant andre Nielsen, Nielsen & Olsèn, 1999, 2003; Tofteng & Husted, 2014; Schwencke, 2006a).

CUARs særlige kjennetegn som bidrag til styrket validitet i aksjonsforskning

I dette avsnittet vil jeg diskutere de særegne trekkene ved CUAR som jeg mener kan bidra til å styrke aksjonsforskningens validitet når det gjelder forskerens egen rolle i forskningsprosessen. Det gjelder for det første hvordan og hvorfor en kan legge til rette for deltakelse, dialog og demokrati for at deltakerne skal oppleve at det er reelt og ikke bare tilsynelatende. Det andre området som jeg vil diskutere nærmere, er hvordan og hvorfor en skal legge til rette for sosial fantasi, frirom og estetisk holdning.

Deltakelse, dialog og demokrati

For å bryte ned oppfatninger om at det er forskere alene som kan skape vitenskap, er det et kjennetegn ved aksjonsforskningen, til forskjell fra konvensjonell forskning, at endringsarbeidet og forskningen skjer i samarbeid med dem det gjelder. Skjervheims deltakerbegrep ansees for å være en av linkene mellom Kritisk teori og Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (Schwencke, 2006a). Deltakelse, i Skjervheims perspektiv, handler om å se den andre som et subjekt, i stedet for som et objekt. Han har et poeng til forskeren og mener at

7 Sosioteknisk teori (Thorsrud & Emery, 1965) ble utviklet gjennom forskning på bedriftsmedvirkning ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) i Norge i samarbeid med Tawistoc-instituttet i England på 1960-tallet.

forståelse av mening bare er mulig eller interessant dersom den som skal forstå den andre, også ser seg selv i et felles prosjekt med den andre, «*saman om noko tridje... ego og alter er medsubjekt i høve til det sams sakstilhøve*» (Skjervheim 1957, s. 72). Ved å etablere samarbeidende prosesser om en felles gjenstand eller et saksforhold, vil partene forholde seg til det felles objektet som subjekter. Da vil objektet utgjøre «det felles tredje» (Husted & Tofteng, 2010), saksforholdet og arbeidsprosessene som relasjonen dreier seg om. Skjervheim lager i denne sammenhengen store utfordringer for aksjonsforskeren og viktige diskusjoner i forhold til validiteten i aksjonsforskningen. De særlige diskusjonene handler om hvordan en kan involvere deltakerne, lytte og skape reell dialog mellom ulike synspunkter og interesser slik at fellesskapet styrer, ikke forskeren. Dessuten er det viktig å diskutere hva det innebærer å ta konsekvensene av andres meninger selv om de strir imot ens egne. For at de dialektiske prosessene mellom folks friheter skal være realistiske, er det nødvendig å utvikle reelle dialoger. Skjervheim utfordrer forskerens vilje til samarbeid gjennom sin formulering: «Å ta den andre alvorleg er det same som å vera viljug til å ta hans meiningar opp til ettertanke, eventuelt diskusjon» (Skjervheim, 1957, s. 75). En slik kommunikasjon innebærer å være opptatt av saksforholdet og lytte til den andres meninger om innholdet i dette. Dette dialogbegrepet supplerer et konvensjonelt dialogbegrep, slik Habermas (1999) uttrykker det, som primært har oppmerksomheten rettet mot den språklige formen, kommunikasjonsformen, og i mindre grad mot essensen i innholdet i det som sies (Schwencke, 2006a).

Bakgrunnen for bruken av deltakerbegrepet inn i CUAR var en erkjennelse av at medbestemmelses- og medvirkningsbegrepet fra sosioteknisk teori (Thorsrud & Emery, 1969) ikke var nok til å bidra til endring i samfunnet. Disse begrepene fungerte primært som strukturelle og kollektive prosesser der bedriftsmedvirkning ble en viktig forhandlingsfaktor mellom partene i arbeidslivet. I tillegg var det behov for at det enkelte individ som involvert deltaker ble satt i fokus, for at de kollektive prosessene skulle fungere.

For å forstå deltakerbegrepet rettet Skjervheim oppmerksomheten mot det individuelle ansvaret, ikke minst for å utvikle sin egen subjektivitet, «... subjektet si oppgåve 'at blive subjektiv', sjølv å ta valet, sjølv å velja eigenleg» (Skjervheim 1957, s. 87). Individbegrepet uttrykkes som en del av et kollektivt begrep, ikke i motsetning til det. Paulo Freire som også er en sentral inspirasjonskilde til innholdet i deltakerbegrepet hos CUAR, er opptatt av

dialektikken mellom individ og kollektiv, at den gjensidige friheten er en forutsetning for samarbeid: «... Freedom becomes mature in confrontation with other freedoms, defending its rights in relation to parental authority, the authority of teachers, and the authority of the state» (Freire, 1998, s. 96–97). Freire kan leses slik at den individuelle friheten modnes i møtet med andres frihet og dermed kan gjøre subjektbegrepet til både et individbegrep og et kollektivt begrep. På den måten kan det individuelle deltakerbegrepet og de demokratiske prosesser bli grunnleggende for å gjennomføre kollektive og strukturelle samfunnsendringer.

Dette dialogbegrepet er det noe mer enn et språklig begrep, det har en innholdsmessig side som retter oppmerksomheten mot hva som skal til for å få frem den kunnskapen som ligger skjult hos folk, og for at vanlige folk skal være i stand til å skape ny kunnskap. Kritisk teoris begrep om individuelle og kollektive samfunnsmessig *fastfrosne* strukturer krevde utvikling av metoder for å løse opp det frosne, der reelt deltakende og demokratiske prosesser ble en del av dialogbegrepet, og folk kunne bruke egne erfaringer og åpne seg for å skape nye muligheter, slik Jungk og Mullert (1984) bidro til med utvikling av Fremtidsverkstedet som en metode i aksjonsforskningen. Utvikling av begreper om *frirom* og *estetiske* holdninger ble en viktig vei videre for å styrke reell deltakelse, dialog og demokrati innenfor aksjonsforskningen.

Sosial fantasi, frirom og estetisk holdning

Sosial fantasi kan bidra til at den enkelte kan oppdage muligheter og alternativer til dagens samfunnsorganisering (Negt, 1981). Utvikling av sosial fantasi uttrykker ønsker omkring fremtidige samfunnsmessige forhold som kan brukes som perspektiver for hverdagslivets virkelighet og behov for forbedringer. Forutsetninger for å bryte barrierer og fastfrosne strukturer og utvikle sosial fantasi er at man på den ene siden kan ferdes i en atmosfære av tillit og anerkjennelse, et *frirom*, og på den andre siden har muligheter for å utvikle en *estetisk* holdning.

Frirom

Mennesket har behov for et rom i dagliglivet hvor det er mulig å kjenne på sin uavhengighet fra ytre sosial kontroll, hvor dets egne tanker og følelser er akseptert og utfordret. Det kan skapes et felles rom for erkjennelse og refleksjon som åpner muligheter for fantasi og kreativitet i samfunnslivet, erfaringsutveksling, overskridelser og læring som kan bidra til å fremme og synliggjøre

potensialer som ligger skjult hos folk. I umiddelbare opplevelser av anerkjennelse og aksept ligger muligheter for å styrke subjektivitet og myndiggjørende prosesser (Nielsen, 2010; Schwencke, 2006b; Honneth, 2003).

For at frirommet skal bli reelt og bidra til frigjørende prosesser, er det nødvendig å ta Foucaults begrep om «makt i alle relasjoner» alvorlig. Makten ligger innebygd i både hierarkiske relasjoner og akademiske diskurser om rett og galt som blir sosialisert og internalisert hos individene. Den innebygde makten får sosiale konsekvenser i arbeidsdelingen gjennom samfunnsmessige nivåer som uttrykker rangering av mennesker. Derfor må det bygges inn strukturer med noen grep og teknikker som reduserer og nøytraliserer makten, og som tar vare på en demokratisk atmosfære av aksept for kritiske innspill og fellesskap utenfor ledelsens ønske om kontroll (Schwencke, 2006b).

For å redusere maktrelasjonene i rommet må det derfor stilles krav til strukturelle, organisatoriske grep, som blant annet de seks prinsippene som ligger til grunn for organiseringen av Fremtidsverkstedet (nærmere utdypet nedenfor). Det understrekes at frirommet er et kollektivt rom der fellesskapet kan utvikle og forhandle visjoner og forslag, uavhengig av den makten som ledelsen signaliserer. Opplevelsen av reelt frirom, ikke bare fiktivt, kan bidra til styrking av egne myndiggjørende prosesser og yrkesstolthet i hverdagen (Nielsen, 2004; Schwencke 2006a og b; Larsen & Schwencke, 2011, 2015). CUARs begrep om frirom kan sees som å utvide organisasjonsteoriens begrep «leisure», fri tid. Frirommet kan dermed være et begrep om fysisk rom og tid, uavhengig av produksjonslogikken i arbeidssituasjonen, med klare regler for demokratiske prosesser.

Estetisk holdning og «gestisk» kunnskap

Gjennom Adornos innflytelse har Kritisk teori vært opptatt av estetisk holdning. Her lå mulighetene for å oppdage og uttrykke samfunnskritikken og alternativene. Adornos begrep om “Aesthetic Cognition” utvikler innholdet i *sosial fantasi* og *friromsbegrepet* og åpner potensialer for kontakt med både den ytre naturen og seg selv som uferdig naturvesen. Uferdighetene som ligger i naturelementet, er kimen til å bryte ut av fastfrosne mønstre og kan bidra til utvikling og endring både i samfunnet og i organisasjoner, så vel som hos individet. Birger Steen Nielsen (2010) går dypere inn i denne diskusjonen gjennom en studie av arbeidet til Rudolf zur Lippe, elev av Adorno, og analyserer hvordan *estetisk holdning* kan utvikle seg til *gestisk kunnskap*, som er et uttrykk for at sanselighet og fornuft arbeider sammen. Han drøfter hvordan *gestisk*

kunnskap er relevant for Kritisk teori og kan bidra til muligheter i aksjonsforskning. Det er særlig på tre områder Nielsen trekker frem at estetisk holdning kan bygge *gestisk kunnskap*.

Estetisk holdning utgjør en *skapende dimensjon* i all menneskelig praksis, inklusive det vitenskapelige og filosofiske arbeidet (Nielsen, 2010, s. 26). Men det er to forutsetninger. For det første er det en forutsetning for den skapende dimensjonen at den estetiske holdningen forholder seg til verden omkring gjennom sanselighet og «bæres av en relation til verden, kendetegnet ved gjenstandsmessig sensitivitet» (Nielsen, 2010, s. 26), slik Nielsen uttrykker det. Slik jeg forstår hans bruk av gjenstandsmessig sensitivitet, menes det at sansningen av verden omkring oss, saksforholdet og fysisk gjenstander, er en nødvendig kilde til erkjennelse. Videre sier han at det estetiske kommer til syne og oppdages gjennom vårt møte med «verden», samfunnet omkring og den ytre naturen. Dermed har sansebevisstheten «karakter av en livsyttring», en subjektivitet som er noe mer enn kroppslighet og ikke betraktes som mindreverdige der resultatene blir sett på som upålitelige (Nielsen, 2010, s. 28). «Gestus er kroppslige bevegelser der samler sig til gestalter eller rytmer ... gestus også på en gang uttrykk for en opplevelse og en meddelelse. Gestus betoner således en dimensjon af sansligheden som ikke på samme måde kan gribes af begreber som 'kropsliggørelse' eller 'embodiment'» (Nielsen, 2010, s. 30).

For det andre er det en forutsetning for den skapende virksomheten og estetisk holdning som kilde til kunnskap at den estetiske holdningen kombineres med «en form for analytisk arbejde der forenede en *begreps-refleksiv* (og dermed kritisk-distancerende) form» for dermed å utvikles til gestisk kunnskap (Nielsen, 2010, s. 26). Slik jeg leser dette, understreker han at gestisk kunnskap er både en sanselig opplevelse og samtidig et analytisk uttrykk og en meddelelse, og i dette begrepet «indgår de en særlig tæt forbindelse» (Nielsen, 2010, s. 32). Denne enheten av skjerpet mottakelighet og en kritisk eksperimenterende utprøving av spørsmål og tilganger utgjør grunnlaget for Kritisk teoris *skapende kraft og sosial fantasi*.

Nielsen diskuterer videre noen mulige konsekvenser av begrepet «gestisk» kunnskap. For det første er han opptatt av å vise at «gestisk» kunnskap er noe mer enn taus kunnskap og ferdigheter. Dette er viktig for å gå imot både et syn på kroppslige aktivitetsformer som bare utførende, og et syn om at estetiske aktiviteter bare er uttrykkende eller ekspressive. På den annen side er han på vakt for en motsatt holdning om en idealisering av «gestisk» kunnskap. Han mener vi bør se

andre kunnskapsformer som viktige bidrag til kunnskap og se de ulike kunnskapsformene som komplementære (Nielsen, 2010, s. 32). Videre er han opptatt av praktisk konsekvenser av å utvikle estetisk holdning. Nielsens poeng er at dette ikke bare kan isoleres som tradisjonell kunst, men må være en del av en dannelsesprosess som åpner for nye muligheter og gjelder alle områder i hverdagslivet.

Når det gjelder hvilken betydning estetisk holdning har for Kritisk teori, peker Nielsen på betydningen av uferdighetene i frirommet og erfaringen, og uttrykker at estetisk holdning er en forutsetning for den «uræglemterede erfaring» som er like relevant og nødvendig i hverdagslivet som for eksempel i pedagogisk eller vitenskapelig arbeid (Nielsen, 2010, s. 33). Nielsens understrekning av at den estetiske holdningen og sansebevisstheten blir til gjennom vårt møte med verden, innebærer at det performative gjøre-elementet, de eksperimenterende utprøvingene, både hos aksjonsforskeren og hos deltakerne, utvider grunnlaget for kunnskap. Gjennom enheten av sanselighet og rasjonalitet uttrykkes et av Kritisk teoris viktigste bidrag til aksjonsforskningen. Deltakernes umiddelbare subjektive erfaringer får grunnleggende betydning for å skape noe nytt og være kilde til helhetlig kunnskapsutvikling. På en slik måte kan Kritisk teori bidra til å utfylle begrensningene til andre forskningsmessige tilganger.

I videre drøftinger om estetisk holdning og gestisk kunnskap og deres bidrag til å skape frirom vil det være interessant å trekke inn andres erfaringer med kunstbaserte og estetiske lære- og forskningsprosesser (bl.a. Meltzer, 2015; Husted & Tofteng, 2010; Wilson & Flicker, 2014; Winnicot, 1971; George, 2014; May, 1994). I denne sammenhengen vil jeg særlig drøfte bruken av Fremtidsverksted som metode i aksjonsforskningen som uttrykk for et fundament i CUAR der sanselighet og fornuft arbeider sammen.

Nedenfor vil jeg drøfte frirommet og utvikling av gestisk kunnskap som driv til deltakende og demokratiske prosesser i Fremtidsverkstedet i lys av et konkret eksempel som ble gjennomført ved Masterstudiet i Yrkespedagogikk, MAYP, ved Høgskolen i Oslo og Akershus, HiOA, oktober 2015.

Fremtidsverksted som forskningsmetode i aksjonsforskningen – et eksempel

Nedenfor vil jeg drøfte tilrettelegging og gjennomføring av frirom i Fremtidsverkstedet gjennom et konkret eksempel. Men først vil jeg redegjøre kort for Fremtidsverkstedets plass i studentaktive læringsmetoder, særlig

yrkespedagogisk utviklingsarbeid (Schwencke & Houge-Thiis, 2015; Larsen & Schwencke, 2011, 2015), og deretter nærmere for Fremtidsverkstedet som metode i aksjonsforskningen.

Ulike tilnærminger til aksjonsforskning i Norge bygger på utviklingsarbeid og endringsprosjekter er blitt en del av studentaktive læringsmetoder. FoU-basert utdanning der studentene gjør utviklingsprosjekter på egen arbeidsplass eller i andre lokale situasjoner, etterlyses av studentene og får stadig mer utbredelse i profesjonsrettede utdanninger i dag (Schwencke & Houge-Thiis, 2013). Gjennom å etablere samarbeidsprosjekter mellom utdanningene og arbeidslivet bygd på studentenes utviklingsarbeider, kan bruk av aksjonsforskning gjøre utviklingsarbeid til forskning og bidra til å styrke studentenes lærings- og forskningskompetanse. Slike studentaktive læringsmetoder utfordres imidlertid på en rekke områder, bl.a. på autonomi, faglig dybde, forskningskompetanse og validitet. Gjennomføring av Fremtidsverksted med vektlegging av erfaringslæring og grunnleggende begreper som sosial fantasi, frirom og estetisk holdning, kan bidra til å møte disse utfordringene (Nielsen, 2010; Nielsen & Nielsen, 1999; Schwencke, 2006a, b; Schwencke & Houge-Thiis, 2015; Larsen & Schwencke, 2015).

Fremtidsverksted er en variant av verkstedmodellen som har til hensikt å legge til rette for frirom (bl.a. Paaby & al. 1988; Jungk & Mullert, 1984; Nielsen, L.D. 2006). Den særegne strukturen i et Fremtidsverksted er å etablere reelle frirom for deltakerne slik at de kan gjøre erfaringer med reduserte maktforhold og kraften i utviklingen av kritikk, sosial fantasi og utforming av handlingsutkast for å bidra til forbedringer både i arbeid, i organisasjon og i samfunnet for øvrig. Det overordnede målet med Fremtidsverksted er å undersøke spørsmålene: «Hva kan vår verden ser ut som?» og «Hvordan ønsker vi at det skal være?». Spørsmålene uttrykker et utopisk perspektiv, rettet inn mot å forestille seg alternativer til dagens virkelighet. Gjennom å skape en eksperimenterende demokratisk arena, et laboratorium for sosial fantasi (Nielsen & Nielsen, 2006)⁸, kan verkstedet bidra til å øke bevisstheten om verdier og styrke hverdagslige drømmer for å bidra til å frigjøre folks oppfinnsomhet og sosiale fantasi, for å utvide og åpne horisonten og å prøve ut nye handlinger i virkeligheten. Helheten i Fremtidsverkstedet er bygd opp omkring tre hovedelementer for å legge grunnlaget for frirommet. For det første skal

8 Nielsen og Nielsen uttrykker inspirasjon fra Winnicotts begrep om mulighetsrom (Winnicott, 1971).

deltakerne gjøre erfaringer med grunnleggende demokratiske prosesser, det sentrale normative elementet i aksjonsforskningen. For det andre er det et grunnleggende ståsted at kunnskap utvikles i sammenhengen mellom sanselighet og fornuft, «gestisk» kunnskap, og for det tredje er strukturen bygd opp rundt et dialektisk forhold mellom de tre fasene, kritikk, utopi og realisering, for å ivareta de uferdige prosessene. Disse hovedelementene konkretiseres i seks anerkjente prinsipper for å ivareta frirommet i Fremtidsverkstedet, nærmere utdypet nedenfor (Nielsen, 2004; Schwencke, 2006a, b; Nielsen & al., 1999; Nielsen & al., 2003).

Dette konkrete Fremtidsverkstedet, oktober 2015, ble gjennomført i egne lokaler ved HIOA i samarbeid med en kollega og 42 masterstudenter.

Den samlede tittelen for verkstedet var: «Fremtidens fag- og yrkesopplæring – med fokus på relevant yrkesforankret utdanning gjennom sammenheng mellom skole, høyskole og arbeidsliv – Et godt liv og arbeid i utdanningen – Hva kan vi gjøre og hvordan vil vi arbeide?»

Titler for Fremtidsverkstedets tre ulike faser, kritikkfase, utopisk fase og realiseringsfase, var som følger:

Kritikkfasen: «Hva er vi misfornøyd med i måten dagens fag- og yrkesopplæring gjennomføres på med hensyn til relevans og yrkesforankring? (Identifisere de kritiske punktene som er relevante for alle faser av masterprosjektet)»

Den utopiske fasen: «Hvordan ser vi for oss den ideelle fag- og yrkesopplæring som fremmer yrkesrelevant og meningsfull utvikling, dersom hvis vi får/fikk bestemme selv? (Ønskene og drømmene våre med utgangspunkt i erfaringene våre og den uttrykte kritikken i fasen foran)».

Realiseringsfasen: «Hva må vi gjøre for å føre ideene våre ut i livet og få fag- og yrkesopplæring slik vi vil ha det? (Både de allmenne og konkrete ideene – hva slags forskning og utvikling peker dette mot? – for eksempel hva må vi undersøke nærmere, prøve ut, hva slags utvikling vil vi legge opp til?)».

Verkstedsleders rolle var å fasilitere gjennomføringen av verkstedet og sørge for at arbeidet fulgte den definerte strukturen for å ivareta frirommet og de demokratiske prosessene for deltakerne. Nedenfor redegjøres det for hvordan og hvorfor de seks prinsippene som inngår i strukturen ble gjennomført, og hva de bidro til.

1 *Livsutkast som tema.* Hverdagslivets logikk trekkes inn som alternativ til systemlogikken for å rette perspektivet ut over virksomhets- og organisasjonsinteressene. Den overordnede tittelen på verkstedet pekte to

grunnleggende forhold. For det første var temaet om fremtidens yrkesutdanning, den arbeidssituasjonen de fleste av deltakerne sto oppe i som yrkesfaglærere i den videregående skolen, en faglig utfordring relatert til både deltakerne som profesjonsutøvere og som masterstudenter i yrkespedagogikk på ulike stadier i arbeidet med masteroppgaven. Den overordnede tittelen på verkstedet, så vel som titlene i alle fasene, var knyttet til det virkelige samfunnslivet, ikke til en tenkt case. Valg av tema bidro til at deltakerne ble eiere av det faglige innholdet i verkstedet, og de kunne bruke sine tidligere erfaringer som utgangspunkt for prosessene, slik at de ble realistiske, relevante og meningsfulle for dem i deres daglige virke. Like viktig som å utfordre deltakerne profesjonsfelt, var det imidlertid å legge inn «Et godt liv og arbeid i utdanningen» som retter oppmerksomheten mot hverdagslivet, både som yrkesutøvere og som hele mennesker som lever et hverdagsliv i samfunnet i tillegg. Dette prinsippet utgjør en del av den grunnleggende strukturen for at deltakerne skal oppleve seg verdsatt som den de er, noe mer enn som profesjonsutøver.

2 *Frittsvevende oppmerksomhet.* Prinsippet for arbeidet i verkstedet er at deltakerne skal assosiere på hverandres ideer. Alle må lytte til de andre og ikke kritisere utspill som kommer frem. Prinsippet legger regler for at alle deltakerne stemmer og ideer skal fremmes, høres og verdsettes, og å forhindre at noen av deltakerne overkjører andre. Verkstedslederens rolle som fasilitator skal være aktivt styrende for at disse demokratiske prinsippene skal ivaretas, og lederen må selv være bærer av prinsippet. I dette aktuelle eksempelet med en stor forsamling ble verkstedet organisert i grupper som reorganiserte seg i hver fase, i stedet for plenumsprosesser. Denne organiseringen utfordret verkstedslederens rolle.

3 *En utopisk horisont: utforming av ønskebilder for fremtiden.* Målet for Fremtidsverkstedet er at det skal utvikles kollektive ønskebilder basert på utopier, som åpner for muligheter og setter virkeligheten i perspektiv. Utvikling og formulering av fremtidsønskene for yrkes- og hverdagslivet i samfunnet gir muligheter for nye perspektiver. Hovedspørsmålet for verkstedet gjenspeilte dette. Dessuten ga verkstedstrukturen med de tre fasene, kritikkfasen, utopifasen og realiseringsfasen, og dialektikken mellom dem, rom for å utvikle fantasien og kjenne på ønskene. Studentene arbeidet systematisk med alle fasene, og i formuleringer av fremtidsperspektiver ble det åpnet kritiske blikk på det som er i dag. Dialektikken mellom kritikkfasen og utopifasen er ment å vekke

menneskets skjulte potensialer og frihetsbehov og skape nye perspektiver for å åpne for opplevelsen av at samfunnsstrukturene ikke lenger er fastfrosne, men mulige å endre. Dialektikken mellom utopifasen og realiseringsfasen er ment å bidra til å sette samfunnsutopiene inn i et hverdagsperspektiv for se hvordan muligheter og alternativer kan realiseres i dagens virkelighet. Dialektikken mellom de ulike fasene uttrykker prinsippet om uferdige prosesser i hermeneutikken som er sentralt i aksjonsforskningen.

4 *Egal deltakerkrets*. Bare én interessepart kan delta på Fremtidsverkstedet. Dersom flere parter med strukturelt motstridende interesser, for eksempel i formelle autoritetsrelasjoner, deltar sammen, kan det føre til at det legges begrensninger på ideene, ut fra frykten om at de kan få konsekvenser i ettertid. Derfor ble dette verkstedet gjennomført med bare den aktuelle studentgruppen, uten lærere, veiledere eller eventuelle andre ledere. Dette prinsippet står i motsetning til andre verkstedmodeller i aksjonsforskningen, blant annet dialogkonferansen, der hensikten er å skape dialog på tvers av interessegrupperinger.

5 *Bevegelig og mimetisk rom*. Det tilrettelegges for at estetiske sider ved indidene skal brukes for å forsterke en åpning for flere følelser for å gå ut over de kjente rasjonelle rammene for ideer og assosiasjoner. Verkstedet ble gjennomført i store, lyse lokaler med god plass for å ivareta bevegelse og fremføringer. Det lagt vekt på at deltakerne fikk anledning til å lage rollespill i plenum både i kritikkfasen og i utopifasen. Flere av gruppene laget relevante spill og levende bilder for å vise kritikken og ønskene sine. Det ble også valgt flere farger på tusjer for å gi muligheter for å tegne bilder. Dette prinsippet er ment å bidra til å utvikle den estetiske holdningen og sanseligheten i de ulike fasene i verkstedet. Hver fase inkluderte brainstorming, stemmegivning og kort gruppearbeid i tillegg til presentasjoner i bilder eller i små rollespill. På den måten ble det estetiske koblet sammen med sanseligheten, virkelighetens verden og de kognitive prosessene for å utvikle «gestisk» kunnskap.

6 *Prøvehandlinger – gradvis overgang til strategisk handling*. Utopiene settes i dialog med virkeligheten og danner overgangen til realisering og implementering. Dette gjennomføres i den siste fasen av Fremtidsverkstedet der det rasjonelle kommer sterkere frem. I den siste fasen, realiseringsfasen, ble oppmerksomheten rettet mot handlingselementet, det performative elementet, hva som kan gjøres for å realisere fremtidsbildene. Prøvehandlingene fortsatte i forlengelsen av verkstedet, hvor verkstedsleder var advokat for fremtidsbildene til studentene. Disse følges opp og videreutvikles i individuell og felles veiledning i etterkant.

Disse seks prinsippene er grunnleggende for å bygge frirommet i Fremtidsverkstedet. De gjennomføres på noe ulike måter avhengig av verkstedsleders oppmerksomhet. Alle prinsippene er laget for å ivareta frirommet og fremme ulike sider ved estetisk holdning for å åpne for nytenkning og for å bygge en demokratisk kultur. Gjennomføringen av dette aktuelle Fremtidsverkstedet gikk over fem timer, og det ble lagt vekt på å følge alle de ovennevnte prinsippene for at frirommet skulle oppleves slik intensjonene var. Studentene ga positive uttrykk underveis, og det var innholdsrike og meningsfulle temaer og bilder som ble presentert. Likevel trengs det analyser av hvordan frirommet kan videreutvikles for å styrke de deltakende og demokratiske prosessene.

Foreløpige konkrete resultater av Fremtidsverkstedet – og noen allmenne perspektiver

Nedenfor vil jeg drøfte noen foreløpige resultater fra Fremtidsverkstedet i 2015. Dokumentasjonen besto av studentenes fremtidsutkast fra realiseringsfasen, i tillegg til verkstedprotokoller, egne logger og plenumssamtaler i etterkant. Dette utgjør empirien i forskningsprosjektet. Det var særlig fem områder som studentgruppene var opptatt av som ønsker for fremtiden:

Gruppe 1 ønsket at det gjennom samarbeid med arbeidslivet og myndighetene skulle etableres en treningslandsby som praksisarena for fag- og yrkesopplæringen. Denne skulle bygges og drives av skoleelever i alle programfag i videregående skole, i samarbeid med fagarbeidere. Gjennom dette forslaget satte de søkelyset på organisering av praksisbasert opplæring som en samfunnsoppgave, ikke bare et anliggende for den enkelte lærer og skole. Dermed kritiserte de indirekte manglende relevante praksismuligheter og samfunnsmessig ansvarliggjøring for fag- og yrkesopplæringen innenfor det eksisterende systemet.

Gruppe 2 ville at myndighetene måtte gi mulighet for lærernes innflytelse på implementering av læreplaner. Studentene uttrykte bekymring for utviklingen og gjennomføringen av læreplaner i fag- og yrkesopplæringen slik det foregår i dag, ved at lærernes kompetanse ikke ble vektlagt.

Gruppe 3 var opptatt av at kommunikasjonen internt på skolen måtte styrkes ved å stille krav til ledere om klarhet, synlighet og deltakelse. Disse studentene så muligheter for å drive god fag- og yrkesopplæring gjennom forbedret

samarbeid innenfor den enkelte skolen. Dermed uttrykte de kritikk av den økte avstanden mellom ledelse og lærere slik de opplevde det i dag.

Gruppe 4 var opptatt av tilrettelegging for at lærere skulle kunne være hospitanter og delta i det praktiske arbeidet i arbeidslivet innenfor sitt eget yrke, slik at de fikk systematisk faglig oppdatering. Dette ville bidra til å gjøre fag- og yrkesopplæringen relevant og meningsfull for elevene. Her ble det uttrykt bekymring for at det i dag ikke er et system for kontinuerlig oppdatering av yrkesfaglærernes fagkompetanse for å være på høyde med samfunnets fag- og teknologiutvikling.

Gruppe 5 var opptatt av at fag- og yrkesopplæringen måtte få bedre økonomi. Dette kunne gjøres gjennom lærernes deltakelse i prosesser for å gjennomføre omdisponering av økonomien. Her kommer igjen behovet for at yrkesfaglærernes kompetanse blir brukt i ressursutvikling og styring av fag- og yrkesopplæringen.

Ved analyse av de foreløpige resultatene av dette Fremtidsverkstedet er det særlig tre allmenne elementer som kan trekkes frem.

For det første ser vi at når masterstudentene i kraft av å være yrkesfaglærere legger vekt på økt samarbeid mellom arbeidslivet, myndigheter og utdanningsinstitusjonene for å forbedre fag- og yrkesopplæringen, settes de konkrete utfordringene i opplæringen i et større perspektiv. Vi ser at de skaper ny kunnskap sammen, og forbedringsforslagene på hvert av disse områdene kan bidra til felles visjoner for yrkesutdanning i Norge så vel som internasjonalt. Hvert av forslagene vil forbedre innholdet og kvaliteten i utdanningen dersom de blir gjennomført. Samtidig blir masterstudentenes konkrete prosjekter på egen arbeidsplass satt i en større sammenheng, og de kan bruke felles kunnskap til å lage strategier og gjøre nye utprøvinger.

Derne er det et felles trekk at det uttrykkes ønske om deltakelse i samsfunnsprosesser og beslutninger som angår deres profesjonsfelt, fag- og yrkesopplæringen i Norge. Yrkesfaglærerne savner strukturelle deltakende prosesser som kan bidra til at de kan komme til orde med sine kunnskaper og meninger som profesjonsutøvere. De har gjort noen nye erfaringer med å fungere i et demokratisk miljø, og deres fremtidsutkast kan utgjøre horisonter og perspektiver i hverdagen for å virkeliggjøre ønsker om forbedringer.

For det tredje ser vi at studentene har utviklet en kritisk holdning i hverdagen. De har overskredet noen barrierer av fastfrossen konformitet når de setter

ord på alternative veier i utvikling av utdanningen. Enkelte tydeliggjør at de har blitt mer oppmerksomme på egne verdier og *på å se etter muligheter og alternativer* i den daglige forsknings- og utviklingsprosessen i sitt arbeid i masterstudiet.

Masterstudentene vet, i kraft av egne erfaringer som yrkesfaglærere og profesjonsutøvere, at de vil møte motstand i hverdagen når disse forslagene lanseres. Utfordringen for dem vil være hvordan de kan integrere denne alternative og kritiske holdningen i sine kortsiktige endringer og strategiske krav og samtidig kunne ha rom for sine refleksjoner og sin forskning. Utfordringen for høgskolens veiledere er hvordan de kan bidra til å videreutvikle disse prosessene og kombinere praktisk utvikling med forskning både fra masterstudentenes perspektiv og fra eget ståsted, både som lærerutdannere og som aksjonsforskere.

Disse allmenne trekkene ved resultatene av Fremtidsverkstedet legger vekt på a) nye perspektiver i utvikling av fag- og yrkesopplæring, b) demokratisering i arbeidslivet, særlig i utvikling av programplaner for fag- og yrkesopplæringen og c) utvikling av kritisk holdning og alternative perspektiver. Disse tre resultatene er av en slik allmenn karakter at de kan bidra inn i den vitenskapelige debatten om fag- og yrkesopplæringen. Dermed uttrykker de også noe om at aksjonsforskningens prinsipper om allmenngjøring, kan gi bidra til vitenskapelig kunnskap ut over den konkrete situasjonen.

CUARs bidrag til styrket validitet i aksjonsforskningen, noen avsluttende kommentarer

Gjennom drøftinger i denne artikkelen har jeg pekt på noen prinsipper som er sentrale i CUAR. Det er særlig to områder og sammenhengen mellom dem som jeg mener skaper utfordringer blant aksjonsforskere.

For det første har jeg prøvd å vise hvordan forskeren konsekvent kan bruke sin forskermakt til å styrke reelle deltakende, dialogiske og demokratiske prosesser og dokumentasjon av disse. En slik normativ bruk av forskerrollen kan bidra til å skape ny kunnskap gjennom samarbeidende endringsprosesser der deltakerne fremstår som uavhengige individer som ikke trenger å velge formuleringer som de tror forskeren eller verkstedslederen vil høre. Slike demokratiske prosesser kan også føre til større muligheter for at deltakerne kan videreføre forbedringsprosessene i hverdagslivet.

For det andre har jeg argumentert for hvordan og hvorfor forskeren systematisk kan bidra til å skape ny kunnskap gjennom sammenhenger mellom sanselighet og fornuft. Det innebærer å bidra til å bryte barrierer og løse opp i frosne forestillinger gjennom å legge til rette for utvikling av sosial fantasi gjennom frirom og estetiske prosesser i samarbeid med deltakere i aksjonsforskningsprosesser.

En viktig hensikt med disse drøftingene har vært å reise diskusjoner omkring validitet i aksjonsforskningen ved å peke på noen særlig områder. Slike diskusjoner kan føre til at de tre formålene ved aksjonsforskning, bidrag til lokal utvikling, til forskersamfunnet og til egen utvikling som forsker, kan tydeliggjøres og samlet bidra til å bygge en demokratisk kunnskapsutvikling og forskningskultur. Diskusjoner om validitet vil utfordre forskerrollen og forskerens utvikling av egne holdninger, verdier og normer for å bidra i disse prosessene. Samtidig krever det mye praktisk erfaring å se nærheten mellom det lokale endringsarbeidet og utvikling av allmenne elementer i den konkrete situasjonen som kan bidra til kunnskapsutvikling i forskerverdenen. Styrking av disse sammenhengene kan forene og videreutvikle forholdet mellom teori og praksis og kanskje anerkjennelsen av aksjonsforskning.

Litteratur

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1972). *Dialectic of Enlightenment*. New York: Herder and Herder.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience* (2005 ed.). New York: Penguin Group.
- Eikeland, O. (2006). The Validity of Action Research – Validity in Action Research. I Nielsen, K. Aa. & L. Svensson (eds.), *Action and interactive research – a Nordic approach*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. New York: Rowman and Littlefield.
- George, A. (2014). Aesthetics. I Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (eds.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. London: Sage.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hiim, H. (2014) *Relevant curriculum development in vocational education and training (VET)*. Prosjektskisse. HiOA.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag
- Husted, M. & Tofteng D. (2010). Teatret i arbeidslivsforskningen. *Tidsskrift for arbeidsliv*, 12. årgang nr. 1.

- Jungk, R. & Mullert, N.R. (1984). *Håndbok i Fremtidsværksteder*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Larsen, A.K. & Schwencke, E. (2011). Spenningsfeltet mellom «nytte» for bedriften og «frirom» for studenten: Et samarbeidsprosjekt mellom skole og arbeidsliv for gjensidig påvirkning og ønske om forandring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* Vol. 1 No. 1.
- Larsen, A.K. & Schwencke, E. (2015). Arbeidsplassen som læringsarena. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (red.), *Yrkespedagogiske Prinsipper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *J Soc. Issues* 2(4): 34–46.
- May, R. (1994). *The Courage to Create*. New York: W. W. Norton & Company.
- Meltzer, C. (2015). Understanding The Ambiguity And Uncertainty In Creative Processes When Using Arts-Based Methods In Education And Working Life. *Organizational Aesthetics*, 4(1) 46–68.
- Negt, O. (1981). *Sosiologisk fantasi og eksemplarisk innlæring*. København: Kurasje.
- Negt, Oskar (1985). *Det levende arbejde – den stjålne tid*. København: Politisk Revy.
- Nielsen, B.S. (2010). Sansebevissthet ud fra Kritisk Teori: Om det æstetiske ud fra kritisk teori. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2. 24–33. København.
- Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A. (1999). Arbejde og kunstsans. *Tidsskrift for Arbejdsliv* nr. 4, 9–26.
- Nielsen, B.S., Nielsen, K. Aa. & Olsén, P. (1999). *Demokrati som læreproces*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, B.S., Nielsen, K. Aa. & Olsén, P. (2003). *Demokrati og bæredygtighed. Social fantasi og samfundsmæssig rigdomsproduktion*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K.A. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori: Forskning som forandring. I Fuglesang, L. & Olsen, P.B. (eds.), *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne*. 2. udgave. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Nielsen, K. Aa. & Nielsen, B.S. (2006). Methodologies in action research. I Nielsen, K.A. & Svensson, L. (Eds.), *Action research and interactive research: Beyond practice and theory* (pp. 63–88). Maastericht, Netherlands: Shaker.
- Nielsen, L.D. (2006). The Methods and Implication of Action Research. I Nielsen, K.A. & Svensson, L. (red.), *Action research and interactive research: Beyond practice and theory* (pp. 89–116). Maastericht, Netherlands: Shaker.
- Paaby, K., Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A. (1988). Fremtidsværksteder som foregrebet utopi. *Kontext/51*. København: Politisk Revy.
- Schwencke, E. (2006a). *Bedre dialog og frirom i oppdragsprosjekter*. Ph.d. -avhandling. Roskilde Universitetscenter.
- Schwencke, E. (2006b). Free Space in Action Research and in Project Oriented Traineeship. I Nielsen, K.A. & Svensson, L. (eds.), *Action research and interactive research: Beyond practice and theory* (pp. 371–386). Maastericht, Netherlands: Shaker.

- Schwencke, E. & Houge-Thiis, J. (2013). Prosjektorganisert utviklingsarbeid. I G. Bjørke, H. Jarning og O. Eikeland (eds.), *Ny praksis – ny kunnskap: Om utviklingsarbeid som sjanger*, s. 21–26. Oslo: ABM-media.
- Schwencke, E. & Houge-Thiis, J. (2015). Prosjektarbeid som Erfaringslæring. I Inglar, T., *Erfaringslæring*. Kristiansand: Portal forlag.
- Skjervheim, H. (1957). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Oslo University Press.
- Thorsrud, E. & Emery, F. (1969). *Mot en ny bedriftsorganisasjon*. Oslo: Tanum.
- Tofteng, D. & Husted, M. (2014). Critical Utopian Action Research. I Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (eds.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. London: Sage.
- Wilson, C. & Flicker, S. (2014). Arts-based action research. I Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. London: Sage.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. New York: Basic Books.