

## KAPITTEL 9

# Aksjonsforskning: Velegnede tilnærminger for utforskning av nye pedagogiske praksiser (?)

Lars Bjørke Høgskolen i Innlandet

**Abstract:** Action research has been positioned by many as a relevant approach for exploring new pedagogical practices within the educational context. However, there are various understandings of what action research is, and it is crucial to comprehend the nature of these differences and, most importantly, the consequences of different practices before assessing the relevance of action research. In this chapter, I aim to discuss the following two research questions: (1) *What choices can one face in the planning and execution of an action research project?* (2) *What can be the consequences of the choices made?* In addressing this issue, I use knowledge about the need for the development of new pedagogical practices in physical education as a case. Specifically, the following questions are posed as a basis for discussion: (1) *Why should teachers conduct action research?* (2) *Who participates in the research process?* (3) *What purpose is the research oriented towards?* (4) *How is the action research process practiced?* (5) *Are there incentives for carrying out the project?* Although identifying “the best action research practice” is not possible I argue, based on the literature, for action research practices that enable teachers to develop their local practices while sharing knowledge with a broader audience. Furthermore, the need for action research that involves systematic processes of thinking, planning, acting, evaluating, and reflecting (Lewin, 1946), and a duration that allows teachers to genuinely master the new practices is emphasized. Finally, the importance of making action research a collective endeavor where various voices, including those of teachers, students, and researchers, contribute to and support the process is highlighted.

**Keywords:** professional development, practitioner research, action research traditions, change, teacher development

Sitering: Bjørke, L. (2023). Aksjonsforskning: Velegnede tilnærminger for utforskning av nye pedagogiske praksiser (?). I O. B. Øien, S. L. Heggernes & A. M. F. Karlsen (red.), *Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning: Spenninger og muligheter* (Kap. 9, s. 169–187). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.212.ch9>  
License: CC-BY-NC 4.0

## Innledning

Den overordnede hensikten med denne boken er å presentere ulike utforskende perspektiver i og for lærerutdanningen. Mens mange av de andre kapitlene presenterer forslag til hva disse perspektivene kan være, er jeg i dette kapitlet opptatt av å diskutere hvordan selve prosessen med å utforske kan foregå. Konkret ønsker jeg å diskutere hvilke muligheter aksjonsforskning, en type forskning hvor lærere, elever, studenter og/eller forskere jobbet tett sammen, kan legge til rette for utforskning av nye pedagogiske praksiser. Aksjonsforskning har nemlig, gjennom å sette lærere i stand til å utvikle sine praksiser parallelt med at forskere kan frambringe ny kunnskap om endringsprosessen, i lang tid blitt pekt på som en velegnet tilnærming for pedagogisk utforskning, endring og utvikling, både nasjonalt og internasjonalt (f.eks. Elliot, 1991; Kemmis & McTaggart, 2008; Postholm, 2007).

Samtidig er det viktig å understreke at aksjonsforskning må forstås som fellesbetegnelse for en familie av ulike tilnærminger eller tradisjoner,<sup>1</sup> som til tross for å dele felles et opphav fra midten av 1900-tallet (Lewin, 1946) har utviklet ulike perspektiver på hvordan aksjonsforskning forstås og dermed kan og bør gjennomføres. Disse ulikhetene er både av en praktisk, epistemologisk og ontologisk karakter, og er dermed av stor betydning for hvordan aksjonsforskning utspiller seg i praksis og rapporteres (Eikeland, 2012). I tillegg har aksjonsforskning de siste årene nærmest blitt et moteord som brukes av en rekke forskere for å fange et bredt spekter av forskningstilnærminger som på en eller annen måte søker å utvikle praksis. Et illustrerende eksempel på dette er en forskningsgjennomgang der Casey (2018), etter å ha gjennomgått over hundre empiriske aksjonsforskningsstudier innenfor kroppsøving, konkluderer med at man stille spørsmål ved om alt som presenteres som aksjonsforskning faktisk burde kalles aksjonsforskning. Casey (2018) hevdet videre at kvaliteten på studiene i høyeste grad var varierende, og at selv om mange forfatterne hevdet at de hadde gjort aksjonsforskning, var det lite informasjon om hvordan aksjonsforskningsprosessen var forstått og praktisert. For eksempel

---

1 Det finnes også andre forskningstilnærminger enn aksjonsforskning hvor forskere og praktikere jobber sammen på ulike vis, for eksempel gjennom designbaserte forskningsmetoder.

var det viet lite plass til å drøfte hvilke valg man har gjort underveis i forskningsprosessen og hva konsekvensen av disse valgene var. For å øke kvaliteten på aksjonsforskning er det viktig å gjøre transparente og eksplisitte drøftinger rundt hva hensikten med å gjøre aksjonsforskning var, vise hvem som har deltatt i prosessen og hva deres bidrag har vært, samt hvilke utfordringer man har møtt på underveis. Det er også viktig å gi detaljerte beskrivelser av hvordan aksjonsforskningsprosessen har blitt gjennomført (Cook, 2009). Selv om ulike tradisjoner har blitt løftet fram av mange forskere og teoretikere (f.eks. Casey, 2018; Hiim, 2010; Zeichner, 2001), har ikke *hva* disse valgene faktisk kan være blitt tilstrekkelig løftet fram. Videre er det også nødvendig å diskutere hva konsekvensen av valgene man gjør kan være – både i et praktisk og vitenskapelig perspektiv. I dette kapitlet ønsker jeg derfor å drøfte følgende to forskningsspørsmål: (1) *Hvilke valg kan man stå overfor i planleggingen og gjennomføringen av et aksjonsforskningsprosjekt?* (2) *Hva kan konsekvensen av valgene man gjør være?* I forskningsspørsmålene har jeg valgt det personlige pronomenet 'man' for å understreke at det både kan være forskere og/eller lærere som står overfor disse valgene. For enkelhets skyld vil jeg i kapitlet gjennomgående bruke 'lærere' som begrep, med henvisning både til lærerstudenter, utdannede lærere og lærerutdannere. Videre er det viktig å understreke at hensikten ikke på langt nær er å belyse alle valg man står overfor og konsekvenser av disse, men løfte fram noen sentrale og typiske problemstillinger når man skal drive aksjonsforskning.

I det neste avsnittet vil jeg presentere forskning på pedagogiske praksiser i kroppsøving, som brukes for å gi et empirisk bakteppe for diskusjonen. Etter det vil jeg gi et innblikk i hvordan aksjonsforskning opprinnelig ble omtalt på midten av 1900-tallet for å forstå mer av hvorfor og hvordan aksjonsforskning oppsto. Deretter vil jeg kort løfte fram noen innflytelsesrike aksjonsforskningsstradisjoner innenfor utdanningsfeltet for å gi et innblikk i noen av de ulike retningene som har vokst fram siden aksjonsforskningens opprinnelse.

## **Kapitlets case: Behovet for utvikling av pedagogiske praksiser i kroppsøving i Norge**

På et overflatenivå viser forskningen at mye av det som skjer i kroppsøvingsfaget i Norge kan sies å være «bra». For eksempel er kroppsøving

et fag de aller fleste elevene liker, og mange elever ser på faget som et høydepunkt i skolehverdagen (f.eks. Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Samtidig viser også forskningen at faget «treffer» ulike elevgrupper i ulik grad (f.eks. basert på elevens kjønn, etniske og kulturelle bakgrunn), at det er svært preget av en idrettslogikk med fokus på innlæring av tekniske ferdigheter, at elevene først og fremst betrakter faget som en «pause» fra en teori-preget skolehverdag, og at det viktigste er å sørge for mest mulig fysisk aktivitet (f.eks. Moen et al., 2018; Quennerstedt, 2013). Det som imidlertid vies mindre oppmerksomhet, er hva elevene faktisk skal lære. Dette til tross for at læreplanen i kroppsøving, på lik linje med alle andre fag, synliggjør hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg gjennom faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Forskere har derfor framhevet hvor viktig det er at fagets utdanningsdimensjon blir tydelig, slik at elevene får mulighet til å utvikle kompetanse både innenfor det motoriske, sosiale, kognitive og affektive domenet (Moen et al., 2018; Quennerstedt, 2019). Med bakgrunn i dette gapet mellom den formelle læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) og hva som faktisk skjer i praksis (som kort illustrert over), har forskere innenfor feltet understreket behovet for å utforske nye tilnærminger til faget – for eksempel gjennom aksjonsforskning (Moen et al., 2018). Samtidig viser en rekke studier at det å få nye tilnærminger til å fungere godt for både lærere og elever er krevende, og mange gir opp og går tilbake til gammel praksis (se f.eks. Casey & Goodyear, 2015). Det er derfor nødvendig å finne måter å støtte lærere gjennom endringsprosesser på som bidrar til varig utvikling og endring.

## Aksjonsforskningens historie

En rekke teoretikere sporer aksjonsforskningens fødsel tilbake til arbeidene til Kurt Lewin, John Collier og John Dewey (Elliott, 1991; Noffke, 1997). Selv om det var førstnevnte som fikk størst oppmerksomhet, framhevet de alle behovet for en ny type forskning som gikk lenger enn å bare beskrive tingenes tilstand. De hevdet nemlig at forskning burde gjøre det mulig for praktikere å bedre forstå sin egen situasjon, og ikke minst legge til rette for å identifisere konkrete handlinger for å forbedre situasjonen de befant seg i. Innenfor utdanningskonteksten representerer aksjonsforskning dermed en forskningstilnærming som gjennom å gi lærerne tid og rom (Collier,

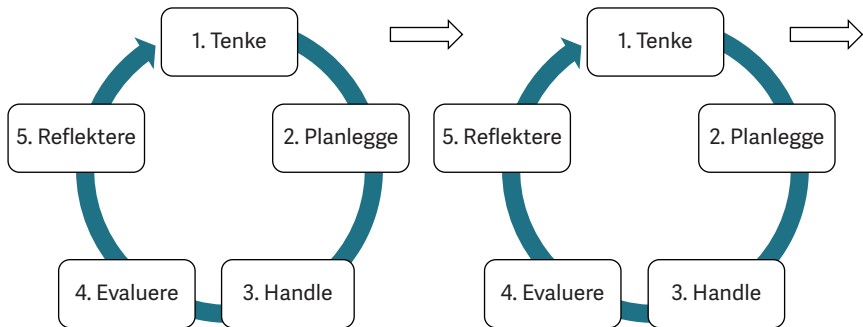
1946/2005) er med på å sette lærere i stand til å bedre forstå hva som skjer i deres klasserom for deretter å identifisere handlinger, eller *aksjoner*, til det bedre for lærere og elever.

I 1946 publiserte Kurt Lewin artikkelen «Action Research and Minority Problems», et arbeid som førte til at mange betrakter ham som aksjonsforskningens grunnlegger (Helskog, 2014). Bakgrunnen for Lewins publisering stammet fra hans eget arbeid med grupperelasjoner i ulike organisasjoner og institusjoner. Lewin (1946) hadde erfart at selv om det var stor vilje til å innse utfordringene som fantes og gjøre noe med dem, var det tre spørsmål som syntes vanskelig å presist adressere for de som befant seg i situasjonen:

1. Hva kjennetegner den nåværende situasjonen?
2. Hva er problemene med den nåværende situasjonen?
3. Viktigst av alt, hva skal vi gjøre med det?

Som en mulig løsning på denne utfordringen argumenterte Lewin (1946) for behovet for forskning som satte praktikere i stand til å både forstå situasjonen de befant seg i og å identifisere handlinger for hvordan de kunne forbedre situasjonen. Lewin (1946) var spesielt opptatt av at forskningsprosessen måtte inkludere det å foreta seg faktiske handlinger, for deretter å kunne vurdere effekten av disse. Overført til dagens lærerutdanning kan man for eksempel tenke seg at en lærer ønsker å utforske hvordan en ny måte å undervise på påvirker elevene, og at kunnskapen læreren tilegner seg om dette kan deles med kollegaer både lokalt og utenfor den aktuelle skolen. Lewin var nemlig opptatt av at forskning som kun resulterte i bøker, ikke var tilstrekkelig. Det vil derimot ikke si at han avfeide relevansen av beskrivende studier, men snarere at disse måtte suppleres med studier som undersøkte hvordan «status quo» kunne utfordres. Overført til kroppsøvingssammenheng vil altså et slikt syn på forskning medføre at det ikke er tilstrekkelig å fastslå at utfordringer eksisterer, men at det er nødvendig å teste ut nye måter å gjøre ting på.

For å muliggjøre en slik type forskning konseptualiserte Lewin (1946) aksjonsforskning som en spiral bestående av sirkler med planlegging, handling og innhenting av data for å vurdere effekten av handlingen. Figur 1 illustrerer hvordan Lewins beskrivelser av aksjonsforskning kan forstås visuelt.



**Figur 1** Aksjonsforskningsprosessen. Inspirert av Lewin (1946).

I Lewins (1946) beskrivelser starter aksjonsforskningsprosessen med å utvikle en generell idé eller et problem. Dette kan for eksempel være at et kroppsøvningskollegium ved en skole opplever at elevene er for lite muntlig aktive i timene til å realisere læreplanens intensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019), og at økt verbal aktivitet vil kunne bidra positivt til elevenes læring. Etter formuleringen av ideen undersøker lærerne hvorvidt hypotesen om at elevene er lite muntlig aktive stemmer, eller om den burde presiseres eller justeres. Dette kan for eksempel gjøres ved å observere undervisning, snakke med elevene og/eller å snakke med andre kollegaer på skolen om deres forståelse av situasjonen. Når problemformuleringen er blitt presisert, består neste steg av å planlegge handlinger for å imøtekomme problemet (Lewin, 1946). Man kan tenke seg at lærerne retter energien mot å utvikle spørsmål som oppleves som mer meningsfulle og relevante for elevene i en praktisk kontekst som kroppsøvningsfaget. En naturlig konsekvens vil da være å inkludere elevene i denne prosessen for å få tilgang til deres perspektiv på hvordan økt muntlig aktivitet kan oppnås i kroppsøvningsfaget. Etter dette settes planene ut i livet. Det vil si: Lærerne gjennomfører det de har planlagt med utvalgte elever. Dette steget, hvor lærerne foretar seg faktiske handlinger (aksjonerer), utgjør kjernen i aksjonsforskning. Det er viktig å understreke at Lewin (1946) omtalte aksjonsforskningsprosessen som et kollektivt anliggende snarere enn et sololøp. I dette ligger det en antagelse om at det vil være fordelaktig om kollegaer, elever og/eller forskere både er med i planleggingen av aksjonene og som observatører når planene testes ut. Lewin (1946), i likhet med for eksempel John Dewey (1938), mente at det å få flere perspektiver ville være nyttig for å øke forståelsen av det som skjer. Dette inkluderer også å få tilgang til elevenes erfaringer med aksjonen som har blitt gjennomført,

for å kritisk kunne vurdere og reflektere over hvilken effekt aksjonen hadde.

Etter gjennomføringen av handlingene, vil deretter det forskende fellesskapet reflektere sammen over det som ble gjort og hva det førte til, samt legge nye planer for framtidige handlinger. Konkret kan man kan tenke seg at spørsmålene som ble testet ut i første omgang ikke hadde noen særlig effekt, og at det vil være nødvendig å justere planen. I eksempelet ovenfor kan det være andre faktorer, som for eksempel det at elevene ikke anser muntlig aktivitet som en naturlig del av et kroppsøvningsfaget da det tar tid bort fra fysisk aktivitet, snarere enn lærerens evne til å stille spørsmål som er den virkelige årsaken for hvorfor aksjonen ikke ble en suksess. Ved å gjennomføre gjentatte aksjonsforskningsssykluser med tenke, planlegge, handle, evaluere og reflektere (Lewin, 1946), vil læreren gradvis settes i stand til å virkelig forstå hva problemet handler om og kunne finne de handlingene som er nødvendige for å løse problemet. Igjen er det viktig å understreke at Lewin (1946) omtalte aksjonsforskning som en prosess snarere enn et sololøp, som involverer medforskere i form av kollegaer, elever og støttespillere utenfor skolen som forskere og lærerutdannere.

Aksjonsforskning oppsto altså rundt midten av 1900-tallet med bakgrunn i en erkjennelse av at beskrivende forskning måtte bli supplert av mer utforskende studier som tok for seg hvordan praktiske situasjoner kunne forbedres. En grunnleggende antagelse var at det var de som befant seg i den aktuelle situasjonen, for eksempel lærere, som var best egnet til å gjennomføre denne utforskningen. I praksis betydde dette at praktikere ble «utforskende» i egen praksis istedenfor å bli «forskert på» av utenforstående forskere, og kan således forstås som en demokratisering av forskning gjennom å myndiggjøre praktikere til å selv settes i stand til å forbedre sin egen situasjon.

## «Å besøke en spritbutikk midt på 1950-tallet kontra i dag»

Siden Lewins (1946) beskrivelser av aksjonsforskning på midten av 1900-tallet, påpeker Reason og Bradbury (2008) at aksjonsforskning deretter vokste i ulike retninger som representerer ulike tradisjoner for hvordan man best legger til rette for utvikling og endring. Professor Jean McNiff beskrev for meg en gang denne utviklingen som å besøke en spritbutikk

på 1950-tallet kontra i dag. Gikk man til denne butikken for sytti år siden og spurte om en flaske aksjonsforskning, ville personen hente ned en bestemt flaske fra hylla: «Her er aksjonsforskning – vær så god.» Hvis man imidlertid besøker den samme butikken i dag og stiller det samme spørsmålet, ville personen bak disken kunne vise fram en rekke ulike flasker med aksjonsforskning. Disse flaskene kan, metaforisk, representere ulike aksjonsforskningstradisjoner som har store konsekvenser for hvordan lærere, og forskere, kan jobbe sammen for å utforske nye pedagogiske praksiser. Som et eksempel vil noen tradisjoner framheve at lærere selv må få drifte sine prosjekter uten særlig forstyrrelser fra forskere (Stenhouse, 1975), mens andre tradisjoner argumenterer for et samarbeid hvor forskere og lærere opptrer som likeverdige partnere som det beste for utvikling av praksis (Carr & Kemmis, 1986). I det neste avsnittet vil jeg gå mer i detalj på et utvalg av tradisjonene. Helt konkret vil jeg presentere tre ulike tradisjoner som anses som sentrale aksjonsforskningstradisjoner innenfor utdanningskonteksten (Zeichner, 2001), men som samtidig er såpass ulike at de får fram noe av variasjonen innenfor aksjonsforskningsfamilien. Det er viktig å presisere at disse best forstås som en gruppering av praksiser som deler en felles plattform, altså en gruppe flasker med noen felles kjennetegn (f.eks. «gin») men som samtidig også vil ha sine særegenheter (smak, farge eller lukt) i praktisk gjennomføring av prosjekter.

### ***De amerikanske, britiske og australske tradisjonene til aksjonsforskning innen utdanning***

Aksjonsforskningens tradisjon i Nord-Amerika oppsto i kjølvannet av at Lewin publiserte sine arbeider. Stephen Corey (1953) argumenterte for at lærere ville komme i posisjon til å utvikle sine praksiser hvis de gjorde systematiske studier på sine egne praksiser. Corey, og hans kollegaer, argumenterte for en utviklingsprosess som var drevet av lærerne selv, mens eksterne forskere kunne bistå med å forske på prosessen. Med andre ord var det lærerne som selv definerte problemene de ønsket å løse og hvordan de skulle imøtekommes, mens forskere kunne undersøke effekten av endringene som ble testet ut. Selv om Corey (1953) så på aksjonsforskning som en sykklisk prosess lignende det Lewin hadde foreslått, utviklet den amerikanske tradisjonen seg etter hvert til å bli mer en lineær teknikk for å teste ut forskjellige hypoteser. Dette medførte at aksjonsforskning ble et mer individuelt anliggende hvor lærere testet ut konkrete pedagogiske



intervensjoner utviklet av andre enn seg selv, snarere enn en reflekterende, kollektiv og pågående sykklisk prosess.

Den britiske tradisjonen, eller «læreren-som-forsker-tradisjonen», vokste fram fra grasrota i Storbritannia rundt 1970. Bakgrunnen var en misnøye blant lærere rettet mot skolens innhold, undervisningsmetoder og læringsaktiviteter, spesielt på ungdomsskolenivået. Lawrence Stenhouse (1975) og John Elliot (1991) anses som pionerer i bevegelsen som vokste fram ved å tilrettelegge for lokal, skolebasert utvikling av praksis som grunnlag for å reformere utdanningssystemet. Sentralt for denne tradisjonen var vektleggingen av samarbeid mellom lærere og forskere. Samtidig ble måten samarbeidet burde være på debattert. Stenhouse (1975) mente at lærere burde få lov til å utvikle sin praksis i tråd med sine egne erfaringer, og advarte mot for sterk forskerinvolvering. Som en respons på Stenhouse sin bekymring begynte man å skille mellom første- og andreordens undersøkelser. Førsteordens undersøkelser ble gjennomført av lærerne med fokus på deres egen pedagogiske praksis og på elevene. Forskerens rolle ble å gjennomføre andreordens undersøkelser hvor man undersøkte lærernes førsteordens undersøkelser for å dele denne kunnskapen med andre som var interessert i å utvikle sine praksiser.

I Australia vokste det som blir kalt den deltagende aksjonsforsknings-tradisjonen (*participatory action research*) fram rundt 1980. Denne oppstod som en reaksjon på det mange opplevde som en dreining av aksjonsforskning i retning av å bli mer positivistisk, instrumentell og konservativ. Med andre ord, at man hadde blitt mer opptatt av å undersøke effekten av ulike intervensjoner som skulle testes ut som om man var i et laboratorium. I tillegg kritiserte Wilfried Carr og Stephen Kemmis (1986), som var sentrale i utviklingen av tradisjonen, de andre tradisjonene for å utelukkende vektlegge læreres tolkninger og refleksjoner, da disse manglet et kritisk og distansert blikk. Carr og Kemmis (1986) framhevet som Lewin (1946) at utdanning er en sosial praksis, og at aksjonsforskning må sørge for likeverdig deltagelse fra alle involverte parter – det være seg elever, studenter, lærere og/eller forskere. Det overordnede målet var å fremme sosial rettferdighet og likeverd i skolen, og dermed også i samfunnet.

## Hva aksjonsforskning er? Et spørsmål med mange svar

Selv om de fleste tradisjonene deler en felles ambisjon om å sette lærere i stand til å forstå og endre sine pedagogiske praksiser gjennom en sykklisk

prosess, viser gjennomgangen over at det er ulike tradisjoner for hvordan denne prosessen foregår. Forskjellene handler særlig om hvem som skal involveres i aksjonsforskning og hva de ulike roller består i. I planlegging og gjennomføring av et aksjonsforskningsprosjekt vil de involverte stå overfor mange valg i, og valgene som tas vil ha konsekvenser både av praktisk og vitenskapelig art. I denne delen tar jeg utgangspunktet i fem spørsmål som brukes som et analytisk rammeverk for å løfte fram og diskutere disse forskjellene mellom tradisjoner, samt hvilke konsekvenser dette har for utforskning av pedagogiske praksiser i kroppsøving.

- 1) *Hvorfor skal lærere gjennomføre aksjonsforskning?*
  - 2) *Hvem deltar i forskningsprosessen?*
  - 3) *Mot hvilke(n) hensikt(er) er forskningen orientert?*
  - 4) *Hvordan blir aksjonsforskningsprosessen praktisert?*
  - 5) *Finnes det insentiver for å gjennomføre prosjektet?*
- (Inspirert av Zeichner & Somekh, 2009)

Det er verdt å understreke at selv om kroppsøving er valgt som case, vil diskusjonen som løftes fram sannsynligvis gi gjenklang for lesere som interesserer seg for andre skolefag.

## **Muligheter for utforskning av pedagogiske praksiser gjennom aksjonsforskning**

For å strukturere diskusjonen omkring *hvilke valg man kan stå overfor i planleggingen og gjennomføringen av et aksjonsforskningsprosjekt, og hva konsekvensen av valgene man gjør kan være*, tar jeg som nevnt utgangspunkt i fem spørsmål.

### **Hvorfor skal lærere gjennomføre aksjonsforskning?**

Før man skal gå i gang med et aksjonsforskningsprosjekt er det viktig å avklare hvorfor man ønsker å gjennomføre prosjektet, da det kan være ulike grunner for hvorfor man som lærer ønsker å gjøre det (Noffke, 1997). En mer eller mindre åpenbar grunn er at mange lærere ønsker å utvikle sine egne praksiser til det de mener er det beste for elevenes utvikling og læring. For å oppnå dette representerer aksjonsforskning en velegnet tilnærming for å systematisk undersøke egne praksiser gjennom

gjentatte prosesser med å tenke, planlegge, handle, evaluere og reflektere (Lewin, 1946).

En annen grunn for å gjennomføre aksjonsforskning kan være for å utvikle kunnskap som er relevant for andre. Ikke alle aksjonsforskningspraksiser støtter dette argumentet, og de begrunner sin skepsis med at læreres primære oppgave bør være å utvikle sin egen praksis, ikke å drive forskningsaktivitet. En mulig løsning på denne utfordringen kan være å dele ansvarsoppgavene mellom *aksjonslæring* som lærernes oppgave med å utvikle praksis, og *aksjonsforskning* som forskeres oppgave med å dele kunnskap for andre (se f.eks. Tiller, 2018). Dette er ett av mange politiske spørsmål som oppstår i forbindelse med aksjonsforskning. Helt konkret er det en politisk ambisjon og forventning fra myndighetene om at lærere skal jobbe for å kontinuerlig utvikle sine praksiser (f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig er det en politisk forventning om at forskningsbasert og praksisnær kunnskap skal tilgjengeliggjøres for allmennheten. Sistnevnte er det også er mange gode grunner til. For det første har alltid, og vil alltid, mange lærere ha drevet god undervisning som aldri blir delt med kollegaer. Noen av disse praksisene har blitt til gjennom aksjonsforskning (se Keegan, 2019, for et slikt eksempel), og om disse deles, kan de være til inspirasjon for andre lærere som ønsker å utvikle sin praksis. For det andre er det, om man ser til kroppsøvingfaget, skrevet mye *om* alternative pedagogiske praksiser for kroppsøvingfaget, samtidig som disse ikke har blitt like mye utforsket i praksis (O'Sullivan, 2013). Det er dermed et behov for studier som undersøker hvordan innovative undervisningsformer kan fungere i praksis (se f.eks. Bjørke & Moen, 2020), for eksempel ved hjelp av aksjonsforskning. Slike studier kan være til inspirasjon og hjelp for andre som ønsker å gjøre det samme.

Ser man på kroppsøvingfaget er behovet for endring av undervisningspraksiser, så vel som aksjonsforskningens mulige rolle for å skape endring, noe som det har blitt snakket om i lang tid (Kirk, 1986; Quennerstedt, 2019). Med andre ord kan man stille spørsmål ved hvor stor innflytelse aksjonsforskning, både som en forskningstilnærming og kunnskapen fra studiene som har blitt gjennomført, har hatt på pedagogiske praksiser i kroppsøving. Det er samtidig viktig å stille spørsmål ved måten disse studiene bør kommuniseres på. Mens vi forskere gjerne publiserer i vitenskapelige tidsskrifter, vil det også være viktig å dele kunnskapen gjennom mer tilgjengelige alternativer som podkaster, leserinnlegg, blogginnlegg eller lærebøker for å nå ut til de man ønsker å nå: lærerne i utdanningsløp og i skolen.

## Hvem skal delta i forskningsprosessen?

Som nevnt tidligere i dette kapitlet kan det være ulikt hvem og hvor mange som deltar i aksjonsforskningsprosessen og hvilke roller de ulike har. Noen gjennomfører prosjekter mer eller mindre alene, andre som en del av mindre eller større grupper. Det er også varierende om det er en ekstern tilrettelegger, typisk en forsker som deltar, og hvilken rolle forskeren i så fall har i prosjektet.

For å diskutere hvem som skal delta i forskningsprosessen, kan det være fornuftig å returnere til aksjonsforskningens opprinnelse og Lewins (1946) beskrivelser av aksjonsforskning som en sosial prosess. Et argument for hvorfor aksjonsforskning bør gjennomføres i fellesskap handler personlig og profesjonell støtte i det som kan oppleves som krevende prosesser. For eksempel viser flere studier innenfor kroppsøvningsfaget (f.eks. Bjørke & Moen, 2020; Casey & Goodyear, 2015) at pedagogisk endring er krevende, og at det å oppleve kollegial støtte er avgjørende for å kunne stå i utfordringene som oppstår. Samtidig viser studier at det er ulike måter å etablere disse relasjonene på. Det kan for eksempel opprettes nettverk innad på skoler (se Goodyear, 2017), mellom flere skoler (Moen & Bjørke, 2023), eller gjennom nettverk med eksterne støttespillere utenfor (se Casey et al., 2009).

Et annet argument for å inkludere flere i prosessen handler om at lærere og forskere har ulike spisskompetanser som kan være av gjensidig nytte for hverandre (Postholm, 2007). Ved å respektere hverandres ekspertise, kan nye og framtidrettede pedagogiske praksiser utforskes og komme elevene til nytte. Videre er hverken forskere eller lærere homogene grupper, og det å ha ulike lærer- og forskerstemmer vil, som Dewey (1938) framhevet, kunne bidra til å skape en mer grundig forståelse av hva et problem kan være, og til mer presise måter å imøtekomme utfordringene på.

Et tredje argument handler om retten til å bli hørt (Mockler, 2014). Når utforskning av nye tilnærminger gjennomføres, er det et etisk valg at alle involvertes stemmer bli inkludert. For eksempel, hvis en kroppsøvningslærer tester ut en ny undervisningsmetode, bør elevenes stemme utgjøre et sentralt premiss for valgene som gjøres gjennom aksjonsforskningsprosessen (f.eks. i evaluering/refleksjon etter gjennomført handling). Det betyr ikke at man skal pålegge elevene en ekstra arbeidsbelastning som medforskere, men at elevenes stemme løftes inn som en del av utviklingsprosessen.

## Mot hvilke(n) hensikt(er) skal forskningen være orientert?

Aksjonsforskning kan være orientert mot ulike hensikter. I prosjekter som faller inn under det som anses som en teknisk orientering blir lærere plukket ut av forskere for å undersøke spesifikke definerte problemstillinger eller hypoteser (nærmest som en laboratorie-eksperiment-tanke). Hensikten bak denne typen forskning er at kunnskapen som blir utviklet gjennom kontrollerte eksperimenter, i neste omgang kan anvendes til å øke lærernes effektivitet og elevenes læringsutbytte. For eksempel kan forskere kontakte lærere for å få prøvd ut en forskningsbasert intervensjon som skal gjennomføres i tråd med en spesifikk protokoll for gjennomføring (McNeill et al., 2018), slik at forskerne kan vurdere hvor stor effekt intervensjonen har.

I mer praktisk orienterte aksjonsforskningsprosjekter er hensikten rettet mot å øke lærerens forståelse, som igjen vil kunne medføre bedre undervisning. Problemstillingene trenger ikke å være tydelig definert i forkant, men kan oppstå som en del av prosessen. Eksterne forskere blir i denne typen prosjekter mer konsulenter enn eksperter, og lærere kan invitere forskerne inn for å bistå endringsprosessen.

En tredje måte å orientere hensikten på, er ifølge Postholm (2007) at forskere og lærere ses på som to likeverdige parter. I en slik interaktivt orientert aksjonsforskning kan begge parter initiere prosjektet fra start, og deltagerne ser på hverandres kunnskaper som komplementære og av gjensidig nytte. For eksempel kan forskere bidra til å bryte ned gapet mellom teori og praksis, mens læreres utforskning kan gjøre det mulig for forskere å frambringe kunnskap om endringsprosessen som kan deles med et bredere publikum. En interaktiv hensikt tilbyr en mer fleksibel måte å skape endring på gjennom at forskeres og læreres kunnskaper og kompetanser blir mer dynamiske. I noen prosjekter kan forskere introdusere nye teorier eller ideer, men istedenfor å bruke en laboratorietilnærming bruker lærerne sitt profesjonelle skjønn til å omsette tankene til praktisk undervisning. I andre prosjekter kan en gruppe lærere ta kontakt med en forsker for å øke sin kompetanse på ulike aspekter ved sin undervisning, som for eksempel vurdering.

De ulike orienteringene får store konsekvenser for hvordan man ser på læreres og forskeres rolle i å utforske nye perspektiver. Om orienteringen er teknisk vil lærere være mottagere og brukere av alternative praksiser som

har blitt utviklet av eksterne forskere. Om orienteringen derimot er mer interaktiv, kan man se for seg at lærere og forskere jobber sammen for å utforske praksiser i faget. Man kan også se for seg at noen orienteringer vil vektlegge at lærerne skal få arbeide selvstendig med å utvikle sine praksiser uten forstyrrelser fra forskere. Selv om disse tre orienteringene er formulert som ytterpunkter, kan man tenke seg disse tre standpunktene på et kontinuum fra hvor læreres rolle skifter fra å være passive mottagere av endring, via medskapere av endring til selvstendige skapere av endring. I det neste avsnittet vil jeg ta denne diskusjonen videre når jeg ser på hvordan selve aksjonsforskningsprosessen blir praktisert.

## Hvordan skal selve aksjonsforskningsprosessen gjennomføres?

Å etablere et aksjonsforskningsprosjekt hvor flere personer er involvert innebærer å etablere en ny praksis. Som alle andre praksiser vil også denne preges av hva partene sier, hva de gjør og hvordan de forholder seg til hverandre. Denne praksisen er dynamisk og vil preges av forventningene deltagerne har til hverandre på ulike stadier i forskningsprosessen. Selv om det ikke er mulig å si noe definitivt om hvordan man best mulig tilrettelegger for denne prosessen, vil jeg gi noen betraktninger basert på det vi vet om endring i kroppsøvingfaget.

Når alternative praksiser blir utforsket i kroppsøvingfaget, viser flere studier at dette ofte er assosiert med en rekke utfordringer for både lærere og elever (se f.eks. Bjørke & Moen, 2020; Casey & Goodyear, 2015). På grunn av disse utfordringene har det vist seg krevende å skape endring som strekker seg forbi det som har blitt kalt «bryllupsreise-perioden» – den første entusiastiske perioden hvor alt er nytt og spennende for læreren. Samtidig har mange studier innenfor kroppsøvingfaget vist at dersom lærerne opplever kollegial og/eller ekstern støtte over tid, vil sjansen for å lykkes øke. Samtidig er det, som Quennerstedt (2019) understreker, viktig å anerkjenne at «utdanning fungerer sjeldent på en mekanistisk måte hvor en spesifikk input eller intervensjon vil produsere et spesifikt utfall» (s. 613). Med andre ord: Det er ikke mulig å fastslå akkurat hvordan, og hvor lenge, man skaper best mulig støtte for lærere i endringsprosesser. Selv om det å planlegge for det «perfekte» prosjekt altså vil umulig i forkant (Quennerstedt, 2019), gir studier fra kroppsøvingfaget et tydelig bilde: Prosjektene må ha en viss varighet for å skape varig endring (Parker et al.,

2021). Hva denne «visse varigheten» konkret betyr i praksis vil avhenge av blant annet det som skal utforskes, hvor omfattende og komplekst det er og hvor radikalt det bryter med tidligere praksis. Et relevant begrep som kan belyse denne problematikken er *pedagogical fluency* (Casey, 2010), eller «å være pedagogisk flytende». Begrepet er inspirert av det man omtaler å snakke et språk «flytende» og er ment til å illustrere tidspunktet der lærere har fått prøvd seg fram med de alternative praksisene så lenge og på en så kvalitativt god måte, at de ikke bare ser sine praksiser på en ny måte, men også opptrer naturlig annerledes i sitt pedagogiske virke.

Samtidig er en annen konsekvens av utdanningens ikke-lineære natur (Quennerstedt, 2019) at elevenes respons og reaksjoner på nye måter å være lærende på også vil være uforutsigbare. Mange studier viser nemlig at omstilling fra en elevrolle til en annen, naturlig nok, også krever tilvenning (se Casey & Goodyear, 2015). Det vil derfor være nødvendig å gi elevene tid til å mestre sin nye rolle som lærende.

Et siste, men dog vesentlig poeng når man vurderer hvordan prosjektet skal gjennomføres, er å eksplisitt planlegge for hvordan aksjonsforsknings-syklusen (tenke, planlegge, handle, evaluere og reflektere) skal integreres i prosjektet. Det som ifølge Casey (2018) skiller gode aksjonsforskningsprosjekter fra mindre gode, er særlig hvordan denne sykliske naturen tilrettelegges for. Gjennom å være involvert i utallige sykliske prosesser – som strengt talt aldri stopper – med tenking, planlegging, handling, evaluering og refleksjon (Lewin, 1946), kan lærerne settes i stand til å møte stadig nye utfordringer og problemstillinger som dukker opp. Dette er også et argument for hvorfor det å tidsbegrense varigheten på aksjonsforskningsprosjekter i forkant kan være problematisk, samtidig som det ofte tvinger seg fram ved at man for eksempel er gitt finansiell støtte for en gitt periode. Sistnevnte vil jeg komme tilbake til i den neste delen.

## Finnes det insentiver for å gjennomføre prosjektet?

Den siste faktoren omhandler de ytre rammene for deltagelse i prosjektet. Dette inkluderer både hva lærerne kan få ut av å delta i aksjonsforskningsprosjekter, som for eksempel godkjent etterutdanning, ekstra lønn eller ulike sertifiseringer. Man kan også tenke på rammene som gis for selve gjennomføringen av prosjektet, for eksempel om lærerne kjøpes fri for å delta eller om det kommer på toppen av lærerens øvrige oppgaver. I forlengelsen av argumentasjonen omkring viktigheten av å anerkjenne den

systematiske, kollektive, sykliske og pågående prosessen som aksjonsforskning er, vil behovet for en viss tilrettelegging naturlig komme opp. Dette snakket også John Collier (1946/2005) om, da han hevdet at aksjonsforskning krevde «alburom i tidsdimensjonen» (s. 97). Det bekreftes også av studier fra Norge, som har vist at det at lærere opplever at rammene er gode, og at man blir satset på, er viktig for å oppleve aksjonsforskningsprosessen som gjennomførbar innenfor de praktiske begrensningene, men også relevant og meningsfull (Moen & Bjørke, 2023).

## Konklusjon: Aksjonsforskning og muligheten for utforskning av nye praksiser

Som nevnt innledningsvis er det mange som argumenterer for relevansen av aksjonsforskning for at lærere skal gis mulighet til å utvikle sine praksiser og dermed kunne gi elevene framtidrettet undervisning. Selv om jeg på ingen måte vil bestride dette, snarere tvert imot, mener jeg det er viktig å få fram ulikheten mellom ulike måter å gjennomføre aksjonsforskning på før man kan vurdere aksjonsforskningens relevans. Som kapitlet har vist kan det være til dels store ulikheter relatert til hvilke valg som tas i planlegging og gjennomføring av aksjonsforskning, og ikke minst hva konsekvensen av disse vil være.

Forskningsspørsmålene som har vært retningsgivende for dette kapitlet er: (1) *Hvilke valg kan man stå overfor i planleggingen og gjennomføringen av et aksjonsforskningsprosjekt?* (2) *Hva kan konsekvensen av valgene man gjør være?* Gjennom kapitlet har jeg vist at valgene for eksempel handler om *hvorfor* man ønsker å gjøre aksjonsforskning, *hvordan* man gjennomfører det og *hvem* som deltar i prosessen. Det er avgjørende å ta stilling til å disse spørsmålene før man kan vurdere aksjonsforskningens relevans for utforskning av pedagogiske praksiser for lærere, da de medfører store konsekvenser både for de som gjennomfører aksjonsforskning og fagfeltet for øvrig. Basert på kunnskapen som foreligger om pedagogisk endring innenfor kroppsvingskonteksten (f.eks. Casey & Goodyear, 2015), men også hvordan aksjonsforskning opprinnelig ble beskrevet av sine grunnleggere (Lewin, 1946), vil det være sterke argumenter for å gjøre aksjonsforskning til en kollektiv handling snarere enn å gjøre prosessen til et individuelt anliggende. Ved å inngå forpliktende samarbeid mellom forskere og lærere basert på gjensidig respekt og tillit, vil det være enklere å muliggjøre at



prosjektene både hjelper lærere til å utvikle sin praksis lokalt, samtidig som forskere kan dele kunnskap om endringsprosesser med andre (Postholm, 2007). Videre viser drøftingen at aksjonsforskningsprosjekter bør ha en varighet som setter lærere i stand til å både mestre og tilvenne seg nye måter å møte elevene på. En rekke studier viser nemlig at en konsekvens av for lite tid er at lærere ofte går tilbake til sine gamle praksiser istedenfor at aksjonsforskningen bidrar til varig endring (f.eks. Bjørke, Standal & Moen, 2021; Casey & Goodyear, 2015; Parker et al., 2021). Til slutt er det også viktig å understreke viktigheten av å skape gode rammer for gjennomføring av prosjekter, for eksempel ved at lærere gis albuerom og opplever støtte fra både ledelse og kollegaer.

Gjennom dette kapitlet har jeg understreket hvor viktig det er å være klar over at det innenfor aksjonsforskningsfamilien finnes en rekke ulike forståelser for hva aksjonsforskning er, og ikke minst å ukritisk se på «alle former for» aksjonsforskning som en velegnet tilnærming for utforskning av nye pedagogiske praksiser. Derfor er det viktig å avslutningsvis kommentere at aksjonsforskning har hatt, og vil sannsynligvis fortsette å ha, en betydelig påvirkning på pedagogiske praksiser i skolen. Et illustrerende eksempel på dette er hvordan det innenfor kroppsøvingsfaget er publisert godt over hundre vitenskapelige studier som viser hvordan lærere, dog gjennom ulike måter å gjennomføre aksjonsforskning på, har utviklet sine praksiser (Casey, 2018). I tillegg finnes det sannsynligvis utallige prosjekter, med gode praktiske resultater, som aldri har nådd gjennom det kritiske blikket til tidsskriftenes redaktører og fagfeller.

## Referanser

- Bjørke, L. & Moen, K. M. (2020). Cooperative learning in physical education: a study of students' learning journey over 24 lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 600–612. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761955>
- Bjørke, L., Standal, Ø. F. & Moen, K. M. (2021). 'While we may lead a horse to water we cannot make him drink': three physical education teachers' professional growth through and beyond a prolonged participatory action research project. *Sport, Education and Society*, 26(8), 889–902. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1799781>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Deakin University Press.
- Casey, A. (2010). *Practitioner research in physical education: Teacher transformation through pedagogical and curricular change* [Doktorgradsavhandling]. Leeds Metropolitan University.
- Casey, A., Dyson, B. & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407–423. <https://doi.org/10.1080/09650790903093508>

- Casey, A. & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Casey, A. (2018). Action research. In A. Casey, T. Fletcher, L. Schaefer & D. Gleddie (Eds.), *Conducting practitioner research in physical education and youth sport: Reflecting on practice* (pp. 13–26). Routledge.
- Collier, J. (2005). United States Indian Administration as a laboratory of ethnic relations. I B. Cooke & J. W. Cox (Red.), *Fundamentals of action research: Volume 1. The early years* (s. 69–98). Sage. (Opprinnelig utgitt 1946)
- Cook, T. (2009). The purpose of mess in action research: Building rigour though a messy turn. *Educational Action Research*, 17(2), 277–299. <https://doi.org/10.1080/09650790902914241>
- Corey, S. (1953). *Action research to improve school practices*. Teacher's College Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Free Press.
- Eikeland, O. (2012). Action research – applied research, intervention research, collaborative research, practitioner research, or praxis research? *International Journal of Action Research*, 8(1), 9–44.
- Elliott, J. (1991). A model of professionalism and its implications for teacher education. *British Educational Research Journal*, 17(4), 309–318.
- Goodyear, V. A. (2017). Sustained professional development on cooperative learning: Impact on six teachers' practices and students' learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(1), 83–94. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1263381>
- Helskog, G. H. (2014). Justifying action research. *Educational Action Research*, 22(1), 4–20. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.856769>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning*. Universitetsforlaget.
- Keegan, R. (2019). Unleashing the powers within: Developing into our own talents to provide effective CPD. *The Physical Education*, 76, 110–134. <https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-II-7718>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2008). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Strategies of qualitative inquiry* (s. 271–330). Sage.
- Kirk, D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 155–167.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- McNeill, K. L., Marco-Bujosa, L. M., González-Howard, M. & Loper, S. (2018). Teachers' enactments of curriculum: Fidelity to procedure versus fidelity to goal for scientific argumentation. *International Journal of Science Education*, 40(12), 1455–1475. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1482508>
- Mockler, N. (2014). When 'research ethics' become 'everyday ethics': The intersection of inquiry and practice in practitioner research. *Educational Action Research*, 22(2), 146–158. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.856771>
- Moen, K. M., & Bjørke, L. (2023). Å strekke seg litt lenger: Hva kan vi lære av erfaringene av implementering av et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(2), 56–71. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.5199>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1 – 2018). Høgskolen i Innlandet.
- Noffke, S. E. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22, 305–343.

- O'Sullivan, M. (2013). New directions, new questions: Relationships between curriculum, pedagogy, and assessment in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.719868>
- Parker, M., Patton, K., Gonçalves, L., Luguetti, C. & Lee, O. (2021). Learning communities and physical education professional development: A scoping review. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X211055584>
- Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: Forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold. I M. B. Postholm (Red.), *Forsk med!* (s. 12–33). Cappelen Damm.
- Quennerstedt, M. (2013). PE on YouTube – investigating participation in physical education practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 42–59.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: Transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611–623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 1–14). Sage.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE: Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Tiller, T. (2018). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research* (s. 273–284). Sage.
- Zeichner, K. & Somekh, B. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5–21.