

ARTIKKEL 4.4

Forskningssirkel som brobygger mellom praksisfeltet og høyere utdanning

Tine Dahlskås Krogen

Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: This article describes the work in a research circle where students and teacher educators from the practice schools and the university meet to discuss different perspectives on teacher education and the teaching profession. With theoretical perspectives from the socio-cultural perspective, I investigate whether the research circle can be a «third space» (Zeichner, 2010) when the participants cross boundaries between activity systems. The data consists of transcribed recordings from a number of meetings in a research circle and a focus group interview. The findings suggest that the discussions in the research circle contribute to a deeper exploration of topics the participants consider important, seen from their perspectives on teacher training and the teaching profession

Keywords: research circle, boundary crossing, third space

Innledning

Lærerutdanningen og skolene i Norge representerer det som innen kulturhistorisk aktivitetsteori, CHAT, kalles ulike aktivitetssystemer (Engeström, 2015). De har ulike kulturer med forskjellige verdier og mål (Cochran-Smith, 2020). Bevegelse mellom de ulike aktivitetssystemene som praksisfeltet og lærerutdanningen representerer, kan betegnes som en grensekryssing (Akkerman & Bakker, 2011).

Lillejord og Børte (2016) viser til at det i samarbeidsmodeller i en utdanningskontekst, ofte omtalt som partnerskap, handler om at kulturene ved praksisskolene og kulturen ved lærerutdanningsinstitusjonene møtes. Når dette skjer, må kunnskap og forståelser gjøres eksplisitt slik at det man selv opplever som opplagt, kan formidles til og bli forstått av de som ikke innehar denne forståelsen. *Det tredje rom* har av flere blitt brukt som metafor for «møteplasser» hvor praktisk og teoretisk kunnskap kommer sammen, og som en beskrivelse av et potensial for bedre samhandling mellom de ulike aktørene (Lejonberg et al., 2017; Lillejord & Børte, 2016; Mörk, 2022; Zeichner, 2010). Lillejord og Børte (2016) og Mörk (2022) viser til Bhabha (1990), som snakker om at vi, når vi forsøker å gjøre verden begripelig for oss selv, tar i bruk ulike kilder for kunnskap. Dette omtales som hybride rom (Bhabha, 1990) og som nevnt «det tredje rom» (Zeichner, 2010).

Med dette som bakteppe ønsker jeg å utforske følgende problemstilling: *På hvilken måte utgjør en forskningssirkel et «tredje rom»?*

Forskningssirkel

En forskningssirkel er en undersøkende, systematisk, kunnskapssøkende og kunnskapsproduserende tilnærming til forskning. Hensikten er å skape et samarbeid hvor det å tilegne seg, videreutvikle og dele kunnskap, samt å konstruere ny forståelse i et intersubjektivt profesjonsfellesskap, står sentralt (Persson, 2016; Rönnerman & Salo, 2014).

Begrepet forskningssirkel er en videreutvikling av studiesirkeltradisjonen som oppsto i den svenske fagbevegelsen. Forskningssirkelen beskrives som et forskende fellesskap, der en forsker leder sirkelen, og de øvrige deltakerne er medforskere. Dette bryter med forestillingen om at forskning bedrives på, og om, lærere (Persson, 2016, s. 160).

Det er gjort en rekke studier hvor forskningssirkel er brukt som tilnærming til forskning (Røise & Bjerkholt, 2020; Stokke & Bjerkholt, 2019), eller som en del av aksjonsforskningsprosjekter (Thomsen et al., 2017). Det er

behov for forskning som undersøker hvordan forskningssirkler bidrar til samhandling mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisfeltet med hensikt om kompetanseutvikling for begge parter. Det er også behov for mer forskning om hvordan det oppleves å delta, og om dialogene kan føre til endring av hvordan deltakerne forholder seg til sentrale begreper for utdanning og praksis (Holmstrand, 2008).

Målet med en forskningssirkel er ikke å komme til enighet om en felles løsning på en problemstilling, men heller at spenningene som oppstår når deltakerne bringer fram erfaringer og perspektiver, kan bidra til å forsterke deres innsikt og skape utvidet forståelse om de temaer som tas opp (Bjerkholt, 2017; Røise & Bjerkholt, 2020; Thomsen et al., 2017). Disse idealene har røtter tilbake til Freire (2003) og kritisk dialogpedagogikk, hvor utforskende dialog i læringsprosesser skal kunne bidra til selvtilitt, kritisk forståelse og frigjøring, med mål om å øke deltakernes innsikt og forståelse (Holmstrand, 2008). Deltakerne har ulike kompetanser, og ved at de presenterer sin forståelse og sine perspektiver i forskningssirkelen, risikerer de å utsette seg selv for spørsmål som potensielt kan være utfordrende, og for kritisk gransking fra de andre deltakerne. Dette fordrer at det er bygget en anerkjennende kultur i forskningssirkelen. Freire så på den kritiske dialogen som en av forutsetningene for frigjøring, og som et utgangspunkt for ny handling (Freire, 2003).

Det er en intensjon at forskningssirkelen skal bidra til utvikling av strategier for å analysere, forstå, dokumentere og forandre (Persson, 2016). I denne sammenheng skjer dette ved hjelp av språklige dialoger. Dette kan sammenlignes med det som i kulturhistorisk aktivitetsteori (Engeström, 2015; Eri & Aas, 2020) kan betegnes som medierende redskaper. Ved en forskende tilnærming undersøkes et tema i fellesskap. Dette kan for eksempel være å drøfte en problemstilling for å oppnå en mer kompleks innsikt om en utfordring, en situasjon eller et fenomen (Persson, 2016). Å ha et slikt felles fokus omtales av Engeström (2015) som et objekt. I vår forskningssirkel har objektene utgangspunkt i de ulike deltakernes perspektiver vedrørende et tema. Hensikten er å skape et profesjonelt fellesskap som kan bidra til forandring i praksisfeltet og academia, og i møtet mellom disse systemene.

Ekspertgruppen om lærerrollen (Dahl, 2016) hevder at profesjonaliseringsfellesskapet blant lærere er en underbrukt ressurs i endrings- og utviklingsarbeidet i skolen. Tidligere forskning om forskningssirkler (Holmstrand, 2008; Slettebø & Seim, 2016) viser at arbeid som skjer i forskningssirkelen, kan bidra til deltakernes profesjonaliseringsprosess. En

videreføring av arbeidet som skjer i forskningssirkelen, kan fremme profesjonsutvikling og forskningsbasert skoleutvikling.

Kunnskapsutvekslingen mellom forsknings- og praksisfelt har til hensikt å kritisk granske, utvikle og å skape endring for begge parter. Det skal være en likeverdig dialog som inviterer til kritisk tenkning (Bjerkholt et al., 2014; Opdal, 2008). Den kritiske tenkningen skal rettes mot det som bringes inn av alle, hvilket betyr at både praktiske og forskningsbaserte bidrag skal kunne granskas. Problemstillinger skal bringes inn fra ulike perspektiver, slik at disse kan undersøkes, og motsetninger og spenninger belyses (Holmstrand, 2008). Dette stiller store krav til at samtalene skjer på en måte som fremmer demokrati, likeverdighet og anerkjennelse.

Kontekst for studien

Artikkelen bygger på data fra en forskningssirkel hvor til sammen 7 deltakere fra praksisfeltet og et universitet som utdanner lærere, møttes jevnlig i 2,5 år.

Dette arbeidet var en del av forskningsprogrammet «Det er lærer du skal bli » ved Universitetet i Sørøst-Norge, 2018-2022. I programmet har det blitt satt søkelys på profesjonsrettet og forskningsbasert lærerutdanning. Studenter, praksislærere, lærerutdannere, forskere og skoleledere har deltatt i forsknings- og utviklingsarbeidet. Programmet har bestått av tre delprosjekter, og arbeidet denne teksten bygger på, hører inn under delprosjekt 2: Profesjonsveiledning – Samarbeid og koherens i lærerutdanningene, hvor forskningsspørsmålene «Hvilken betydning kan profesjonsveiledning ha for å skape en større grad av koherens i lærerutdanning?», og «Hva kjennetegner profesjonsspråk i lærerutdanning, hvordan kan det videreutvikles, og hvordan kan dette bidra til økt koherens i lærerutdanning?», har vært sentrale.

Deltakerne i forskningssirkelen:

Funksjon	Omtalt som
Masterstudent	Masterstudent
Praksislærer ungdomsskole, i kombinasjonsstilling	Lærer 1
Praksislærer ungdomsskole	Lærer 2
Faglig administrativt ansatt, programleder for Grunnskolelærerutdanningen (GLU)	Programleder

Funksjon	Omtalt som
Faglig administrativt ansatt, rådgiver/praksiskoordinator for Grunnskolelærerutdanningen (GLU)	Praksisrådgiver
Forsker, fasilitator / leder av forskningssirkelen	Forskningssirkelleder
Forsker, organisator og deltakende observatør	Forsker (artikkelforfatter)

I teksten brukes benevnelsen «deltaker» og «deltakerne» både ved omtale av alle i forskningssirkelen, inkludert forskerne, og om de deltakerne som ikke er forskere.

Rekrutteringen skjedde i hovedsak på et seminar hvor praksislærere, skoleledere fra praksis og faglig og administrativt ansatte ved universitetet var til stede. Da vi kom i gang med møtene, ble disse gjennomført på campus når dette var mulig, og på Zoom i perioder med restriksjoner som følge av koronasituasjonen. Dette ble underveis avklart med deltakernes ønsker og behov.

Vi har som forskere hatt et felles ansvar for arbeidet i forskningssirkelen, men vi har fordelt oppgavene mellom oss. Den ene har i hovedsak hatt rollen som forskningssirkelleder (Thomsen et al., 2017), og har fasilitert møtene og presentert teori og forskning, mens jeg, artikkelforfatteren, har vært organisator før, under og etter møtene. Jeg har i større grad hatt anledning til å være deltakende observatør enn fasilitatoren, da denne som en konsekvens av lederrollen har hatt begrenset anledning til å observere. Programmet for møtene har både blitt initiert av oss i våre roller som leder og organisator, og i samarbeid med deltakerne.

Med bakgrunn i forskningsspørsmålene i delprosjekt 2 i «Det er lærer du skal bli ...» var hensikten for møtene å drøfte faglige temaer som omhandler lærerprofesjonen, profesjonalisering av lærerrollen og rollen som lærerutdanner, både som praksislærer i skolen og som faglig administrativt ansatt og vitenskapelig ansatt ved universitetet. Eksempler på slike temaer er «hva innebærer det å være en profesjonell lærer og lærerutdanner?», «hva betyr kritisk tenkning og forskning for deg som profesjonsutøver eller lærerutdanner?», og «hvordan påvirker deltakelse i forskningssirkelen din profesjonelle hverdag?» I forskningssirkelen har vi i tillegg til å drøfte ulike problemstillinger knyttet til disse temaene også analysert data hentet fra studenters arbeidskrav og intervjuer av studenter, i tillegg til transkriberte opptak fra møter i forsknings-sirkelen. Vi har lest vitenskapelige artikler og videre gjennom ulike tilnær-mingsmåter diskutert tematikker fra artiklene som vi har funnet relevante.

Arbeidet som gjøres i en forskningssirkel skal også formidles til andre enn deltakerne i sirkelen. Deltakerne i forskningssirkelen har presentert arbeidet i forskningssirkelen på forskningskonferansen NERA (The Nordic Educational Research Association) to ganger, og én gang på en nasjonal veiledningskonferanse. Her har erfaringer og foreløpige funn fra forskningssirkelen blitt presentert. Videre har erfaringer blitt formidlet til praksislærere og administrativt ansatte i praksisskolene og ved universitetet, i tillegg til ledere i kommunen hvor lærerne er ansatt.

Teoretisk ramme

Kulturhistorisk aktivitetsteori

Den teoretiske rammen i denne artikkelen bygger på kulturhistorisk aktivitetsteori, CHAT. Teorien hører hjemme i det sosiokulturelle paradigmet og i et sosialkonstruktivistisk syn på læring (Gergen, 2015). Engeström beskriver ulike kontekster og kunnskapsfelt i et sosiokulturelt perspektiv, som aktivitetssystemer (Engeström, 2015). Engeströms tilnærming omtales som tredje generasjons aktivitetsteori og bygger på arven etter Vygotsky (Eri & Aas, 2020; Jensen & Abrahamsen, 2024). Vygotsky var opptatt av sosial deltakelse som utgangspunkt for læring og utvikling, og av hvordan identitet formes av språket og andre kulturelle gjenstander og medierende redskaper. Aktivitetsteorien legger vekt på det mennesker gjør, alene og i samhandling med andre, og søker å forstå sammenhenger og motsetninger. Dette kan være på områder som handler om sosiale og materielle strukturer, individuelle eller kollektive handlinger (Engeström & Sannino, 2010; Eri & Aas, 2020). Et aktivitetssystem er en forbindelse hvor mennesker over tid deler og praktiserer egne regler og framgangsmåter, samt felles objekt og motiv. Eksempler på aktivitetssystemer kan være et sykehus, en kafe eller en skole. Ifølge Engeström (2015) ble tredje generasjons CHAT utviklet for å kunne forstå dialoger, flere stemmer og perspektiver når flere aktivitetssystemer interagerer med hverandre. Et aktivitetssystem består av seks hovedkomponenter: subjekt, redskaper, objekt, arbeidsfordeling, fellesskap og regler. Disse påvirker hverandre dialektisk slik at endring i én komponent kan skape spenninger og motsetninger i en annen (Eri & Aas, 2020). Grensene mellom aktivitetssystemene konkretiseres, og hvilke rammer som gjelder, blir tydeliggjort. Systemene er ofte tett forbundet ved at de deler eller har overlappende interesser.

I en utdanningskontekst er vi stadig i dialogisk bevegelse mellom to eller flere systemer, slik en praksislærer og en student er i kontakt med både praksisskole, lærerens arbeidsplass og lærerutdanningsinstitusjonen. En nyutdannet er også i slik bevegelse ved at hen har forlatt utdanningsinstitusjonen, og har beveget seg over til lærerprofesjonen og jobb som lærer i en skole. Motsetninger eksisterer i alle aktivitetssystemer. Vi har ulike måter å forstå og anvende begreper på, men bryr oss ikke nevneverdig om disse ulikhetene hvis de ikke er til hinder i vårt daglige arbeid. Men når vi skal ha kontakt med, samarbeide og bevege oss i retning av andre systemer, kan det hende at vi oppdager spenninger.

Disse bevegelsene skaper forandring og blir ofte omtalt som «boundary crossing», grensekryssing (Akkerman & Bakker, 2011). En slik grensekryssing er sentral for å skape en forsknings- og erfaringsbasert lærerutdanning, men omtales ofte som krevende. En forklaring er aktivitetssystemenes ulikheter, for eksempel i synet på forskning og utvikling av kunnskap, og det pekes på at de har ulike ontologiske ståsteder (Nyhus, 2022). Nyutdannede lærere er en sårbar gruppe i denne sammenheng, da de står i en «forflyttingsposisjon» mellom utdanning og yrke (Helleve, 2022).

Grensekryssingen er en gjensidig og dynamisk prosess. I konteksten som beskrives her, kan det at skoler og lærerutdanningen representerer aktivitetssystemer med ulike tilnærminger og mål, by på utfordringer og spenninger. Et nærliggende begrep er «boundary objects», grenseobjekter (Akkermann & Bakker, 2011). Dette er artefakter som fungerer som brobyggere ved kryssing av grenser (Akkermann & Bakker, 2011, s. 133).

Objektet i et aktivitetssystem er det som gir energi og retning til arbeidet, ved at det er et «problemområde». Et slikt område kan gjerne ha utviklet seg over tid og benevnes som «historiske generaliserte objekter», og det er disse som skiller ett aktivitetssystem fra et annet. I skolen er gjerne det historiske objektet elevenes læring, og selv om alle deltakere i en skoles aktivitetssystem har fokus på dette, vil det alltid være rom for individuelle fortolkninger av hva det innebærer (Jensen, 2018, s. 25).

Objektet er stadig i endring og kan betraktes som en retningsgivende kraft for aktivitet. Det er objektet som bestemmer hva som utgjør horisonten av mulige handlinger. Mennesker som arbeider sammen for felles hensikter, har forskjellige motiver for å delta i samarbeidsaktiviteter. Dette kan bidra til spenninger og konkurrerende posisjoner (Jensen, 2018, s. 25). I CHAT snakker man om medierende artefakter, også kalt kulturelle redskaper. Dette kan være noe konkret som for eksempel forskningsartikler,

modeller og ideer. Språket er et slikt viktig verktøy. I et aktivitetssystem som for eksempel består av en gruppe kollegaer ved en skole, utvikles gjerne slike medierende redskaper over tid, og de benevnes derfor ofte som kulturelle redskaper.

Ved at temaer diskuteres og forhandles i fellesskap i personalet, vil den enkelte lærer rekonstruere og skape sin egen forståelse. Kulturelle ressurser fra andre systemer enn de som de selv deltar i, er også med og påvirker.

De aktivitetssystemene som de ulike aktørene i lærerutdanningen representerer, kan ha ulike syn på kunnskap, ulike praksiser, men på mange måter delte objekter. De har alle objekter som en horisont å strekke seg mot, og kan alle dele et felles grenseobjekt. Aktiviteten de gjør, kan beskrives som grenseoverskridende, eller på grensen.

Det tredje rommet (Zeichner, 2010) brukes som en metafor for aktiviteter der deltakere fra ulike aktivitetssystemer krysser grenser, ulike former for kunnskap møtes (Lillejord & Børte, 2016), og hvor erfaringsutveksling og meningsforhandling kan skje.. Slike rom kan muliggjøre et mer likeverdig samarbeid mellom aktørene enn det som i mange tilfeller er vanlig. I dette tenkte rommet kan deltakere som representerer ulike kunnskapskulturer, møtes for å diskutere og skape noe i fellesskap. Dette kan brukes til å forklare hva som skjer i en forskningssirkel, ved at deltakerne krysser mellom de ulike aktivitetssystemene hver gang de møtes.

Metode

I det sosialkonstruktivistiske paradigmet inngår forskerens meninger og tolkninger i den kvalitative kunnskapen som dannes om egne levde erfaringer og opplevelser (Anderson, 2004). Med et sosialkonstruktivistisk perspektiv for denne artikkelen tar jeg hensyn til det som skjer mellom alle oss som er deltakere i forskningssirkelen. Ved en slik tilnærming og holdning kan jeg få verdifull kunnskap om hvordan vi forhandler makt, kunnskap og «sannhet» (Gergen, 2015). Det er samhandlingen mellom mennesker som er det sentrale, og mening framstår i selve samtalen. Som forsker medvirker jeg i hele prosessen som angår forskningssirkelen, og den kunnskap som dannes, er avhengig av det perspektivet jeg til enhver tid har. Med dette mener jeg at jeg som forsker både påvirkes og påvirker det som skjer. Dette skjer blant annet når vi i forskningssirkelen sammen vurderer og tar avgjørelser for hva vi skal fokusere på, og hvordan vi skal jobbe. Et annet eksempel på dette er at min erfaring som lærer i grunnskolen kan

bidra til at jeg tolker og responderer på innspill fra de andre deltakerne med bakgrunn i dette.

Vitenskapsteoretisk posisjon er nærliggende å bringe inn her. Habermas (1984) vektlegger at man inntar en utførende og deltakende rolle i stedet for å studere fenomener utenfra. Skjervheim (1996) deler dette synet når han legger vekt på at man som et tilstedeværende subjekt er en fortolker i kommunikasjonsprosessene, og at man er engasjert i det de andre sier. Som forskere skal en komme i posisjon som gir innpass og tillit, samtidig som en må veksle mellom å ha en åpen holdning og en analytisk innstilling, og til enhver tid oppsøke den posisjonen som gir mest relevant tilgang på det de ønsker å studere. Dette er ingen konstant posisjon, da det alltid finnes flere mulige versjoner av hendelser, opplevelser og observasjoner.

Etiske betraktninger

Det er viktig å ivareta etiske aspekter i forskning. I tilfeller som dette, hvor det samarbeides nært med praksis og med deltakere i andre virksomheter enn ens egen, er det særdeles viktig å legge vekt på forskningsetikk. Underveis i prosjektet har vi sammen publisert via konferanser, for deretter å drøfte tematikken og betydningen av å publisere sammen i forskningssirkelen. Forskningsmedarbeidernes rolle er viktig i en forskningssirkel, og denne rollen er ivaretatt gjennom sampublisering og drøftinger i sirkelen. Hensikten med forskningssirkel er å endre praksis, og da er det å publisere fra arbeidet i forskningssirkelen en av forutsetningene for å delta. Dette ble avklart ved etablering av forskningssirkelen og i forbindelse med konferansene også videre. Vi har invitert deltakerne til samarbeid om publisering, både i form av skriftlig arbeid, og som muntlige presentasjoner på konferanser. Deltakerne har alle både forsket på seg selv og vært medforskere. Det innebærer at transkriberte lydopptak av dialogene i forskningssirkelene og transkripter av intervjuer med deltakerne i forskningssirkelene er analysert og tolket i samarbeid med de to forskerne i sirkelen. Som nevnt tidligere har vi som gruppe tilbragt tid sammen, både på campus, i digitale møter og på konferanser. Det har vært oss forskere som har tatt initiativ til møtene, og til hvor og når de skulle finne sted. Deltakernes engasjement i forskningssirkelen kan være påvirket av at det er vi forskere som har initiert oppstarten av forskningssirkelen, at det gjøres lydopptak, og at disse sammen med annet datamateriale skal transkriberes og analyseres før det publiseres. Alle deltakerne signerte en samtykkeerklæring, de ble gjort

kjent med at alle data vil bli behandlet med konfidensialitet, og at de har anledning til å trekke sin deltakelse dersom de skulle ønske det. Det var søkt om godkjenning fra NSD, nå Sikt, gjennom det overordnede forskningsprogrammet «Det er lærer du skal bli ...».

Kvalitativ kasusstudie

Studien kan betegnes som en kvalitativ kasusstudie (Postholm & Moen, 2018; Stake, 1995). Kasusstudier er studier av systemer som er bundet av tid og sted, altså avgrenset til en periode og med fastsatt sted og gitte deltakere. Postholm og Moen (2018) beskriver kasusstudier som en eklektisk tilnærming der forskerens valg av metoder er avhengig av forskningsfelt, og hvilke områder innen dette feltet man velger å studere. Hensikten er primært ikke å generalisere, men å få en dypere innsikt i kompleksiteten av det som blir undersøkt (Postholm, 2010). Fokus rettes spesifikt mot et kasus, eksempelvis en bestemt person, situasjon eller institusjon i en bestemt kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Interaksjonen mellom de ulike faktorene i kasuset studeres; i dette tilfellet er det interaksjonen mellom de ulike deltakerne. På den måten kan man få dypere innsikt i dialogene.

Forskningssirkelen er et konstruert kasus, initiert av oss forskere. Det kan oppleves som uvant for de som deltar at ansatte i praksisfeltet og ved universitetet møtes for å snakke om faglige temaer på denne måten. Verdigrunnlaget i forskningssirkelen kommer fram ved likeverdige, demokratiske og frigjørende dialoger der alle skal komme til orde, og alles perspektiver er like viktige, snarere enn å komme til en felles konklusjon. Temaene vi har jobbet med i forskningssirkelen, har vært noe som alle de involverte er opptatt av, og slik har vi et felles fokus som kan skape motivasjon for å møtes og samtale.

Den lange rekken med møter i forskningssirkelen fra 2019–2021 har gitt oss datamateriale i form av lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2015) fra alle møtene (22 stk.), et fokusgruppeintervju (Halkier, 2016; Malterud, 2012), flere logger og refleksjonsnotater. Det er lydopptakene og fokusgruppeintervjuet (mars 2020) som i hovedsak er gjenstand for analyse i denne artikkelen. Opptakene ble transkribert, deretter lest og «grovsortert» med utgangspunkt i hva jeg mener er særlig relevant for problemstillingen i denne teksten. De delene av materialet som inneholder praktisk informasjon om møtetidspunkter osv., og de delene hvor en av oss forskere hadde lengre faglige innlegg, ble ikke tatt med videre for analyse.

Analyse

Analysen er gjort med inspirasjon fra STC, systematisk tekstkondensering (Malterud, 2017), en systematisk og strukturert analysetilnærming i flere trinn, utviklet til bruk på eksempelvis transkriberte intervjuer, samtaler og observasjonsdata. Tilnærmingen er en tematisk tverrgående analyse hvor det legges vekt på å dekontekstualisere analyseenheter. Dette betyr at sekvenser av materialet blir satt sammen med andre deler av det som sier noe av det samme (Malterud, 2017). Deretter rekontekstualiseres disse delene, noe som innebærer å forsikre seg om at det som kommer fram av dekontekstualiseringen, fremdeles har relevans i den sammenhengen de ble hentet ut fra. Videre utarbeidet jeg nye meningsfortattede enheter (Malterud, 2017, s. 104). Jeg gjorde dette ved at jeg leste alle transkriptene for å få en oversikt. Jeg hadde problemstillingen for denne artikkelen – om en forskningssirkel kan være et «tredje rom», det vil si et tenkt rom hvor deltakerne krysser grenser, deler av sine erfaringer og sin kunnskap – som utgangspunkt for lesingen. For å gå mer spesifikt til verks, valgte jeg ut noen begreper fra artikkelens teoretiske perspektiver som analyseredskaper. Et eksempel på dette er språket, og hvordan deltakerne på ulikt vis bruker språket til å beskrive hva de er opptatt av.

Dette gav meg en fornemmelse om noen temaer som jeg brukte for å sortere materialet. Det var først mange temaer, men etter ytterligere sortering sto jeg igjen med 3 meningsfortettende enheter som handlet om følgende: deltakernes forventninger til hverandre og til forskningssirkelen, om det skjedde noen endringer i møte med de andre, og om dette i tilfelle førte til konsekvenser og hvilke konsekvenser det da var. Jeg satte disse i sammenheng med den teoretiske referanserammen og øvrige tekstdeler, og dette var grunnlaget for det som videre presenteres som kategorier.

Funn

Videre i artikkelen har jeg konsentrert meg om tre kategorier: *kunnskap om eget aktivitetssystem og forestillinger om de andres, utforskning av begreper i fellesskap, og konsekvenser av deltakelse*. Disse representerer resultatene av analysen.

De tre kategoriene presenteres hver for seg. Sitater fra møter i forskningssirkelen og intervjuet er skrevet inn for å illustrere innholdet i kategoriene, og er presentert på en måte som er tett opp til den muntlige formen

i transkriptene, men samtidig bearbeidet for å gjøre dem kortere og mer leservennlige.

Kunnskap om eget aktivitetssystem og forestillinger om de andres

Denne kategorien handler om at deltakerne gir uttrykk for sine forestillinger om egen profesjon, og om hvordan de ser på de andre. Praksislærerne uttrykker en forståelse av at de ansatte ved universitetet tar seg av pedagogisk teori, mens de i skolen jobber med den praktiske utøvelsen av det som skjer i lærerutdanningen.

Dere forskere jobber da mye mer med pedagogisk teori og sånne ting enn det vi gjør. I hverdagen går vi jo ikke inn i sakene egentlig, vi går ikke inn i dybden. Og at vi på en måte ... utøver i praksis det som vi har lært på lærerskolen. (Lærer 2, forskningssirkel 13)

Videre sier praksislærerne og masterstudenten at deres forforståelse var at forskere og lærerutdannere er lukkede, og at de ikke er interessert i å dele av sin kunnskap. Denne oppfatningen kom tydelig fram da de for første gang skulle delta på en forskningskonferanse.

Jo. Jeg hadde veldig høye forventninger om at nivået på alle her var veldig høyt, faglig. Det var veldig svevende for meg da. Jeg trodde det var mye mer lukket, at forskersamfunnet var litt sånn sært – hvis jeg kan si det sånn (Masterstudent, fokusgruppeintervju 2020).

Praksislærerne sier at lærerutdannerne har større mulighet til å gå i dybden på pedagogiske temaer, noe de ikke har anledning til selv. Dette begrunnes med mangel på tid, og med at det ikke er mulighet for det i form av faglige diskusjoner, og at det ikke settes på dagsorden i skolen. Eksempelvis hevder de at de har mer enn nok med å utføre det praktiske arbeidet i skolen, det arbeidet som er direkte rettet mot elevene, undervisning og før- og etterarbeid, og i tillegg samarbeid med foreldre og andre instanser. Fellesmøter på skolen beskrives som travle og preget av rekkeframlegg, det vil si at temaer presenteres, men ikke følges opp systematisk fra møte til møte. I stedet hender det at samme tema presenteres på nytt i neste møte uten at det som ble drøftet sist, blir fulgt opp eller referert. Lærerne begrunner denne formen for monologisk samtale med at det er stor pågang av saker

som skal diskuteres og temaer som skal belyses, slik at de ikke har tid til å gå i dybden på hver enkelt sak, hverken fra skoleledelsens og lærernes side. Dette medfører at man ikke diskuterer temaer i dybden, det vil si trekker inn ulike perspektiver eller begrunner sine synspunkter teoretisk, praktisk eller verdimessig. Lærer 1 sier det slik:

Jeg tror at begrepet «dybde» eller det ordet «i dybden» her, kan kanskje være én av innfallsportene til lærerne. At her skal man legge til rette for tid til å gå litt i dybden. Rett og slett. For det er noe lærerne ikke har tid til, det å gå i dybden. Selv om man i fagfornyelsen snakker om dybdelæring, så er det noe annet. (Lærer 1, forsknings-sirkel 13)

Dette var noe som også opptok den ene deltakeren fra utdanningsadministrasjonen. Hun er opptatt av at vi må gjøre fagspråk tilgjengelig for både praksislærere og studenter. Hun sier at fagbegreper kan oppleves som fjerne og vanskelige for lærerne, og at dette forsterkes hvis de sjelden brukes.

Det å få språket til å leve hos de som skal bli lærere, og de som er lærere; hvordan kan vi bruke disse ordene uten å bare å føle avstand og ærefrykt på en eller annen måte. For jeg tror det har substans i seg som kanskje glipper litt hvis vi sjelden tar det opp, eller hvis vi føler at det er litt sånn høytidelig. (Programleder, forskningssirkel 16)

Vi kan gjennom hele materialet se at samtlige deltakere uttrykker antakelser de har om de andre, og at de vokter dette mot forestillingene de har om sitt eget aktivitetssystem. I mange tilfeller blir disse antakelsene bekreftet av de andre, som for eksempel antakelsen om at forskerne bruker mer tid på å jobbe med mer teoretiske enn praktiske perspektiver ved lærerutdanningen.

Utforskning av begreper i fellesskap

Samtalene i forskningssirkelen har gitt deltakerne innblikk i hverandres praksis. Dette har blant annet skjedd ved at vi har lest artikler og annet fagstoff sammen, og deretter diskutert dette åpent i fellesskap. Vi har delt historier fra praksis, og hver og en av deltakerne blir i forskningssirkelen utfordret til å sette ord på hva de legger i sin forståelse om det som tas opp, og på den måten får de innblikk i hverandres perspektiver.

Et spørsmål som gjentatte ganger ble diskutert i forskningssirkelen, er «Hva er forskning, og hva betyr det for deg i din praksis?». Den første

gangen dette spørsmålet ble stilt, utbrøt Lærer 2: «Jeg har ikke noe forhold til forskning jeg!» (Lærer 2, forskningssirkel 8). De andre deltakerne responderte umiddelbart med at de betvilte påstanden. Lærer 2 kikket på en iPad som lå på bordet foran henne, tenkte seg om i noen sekunder før hun sa:

Jo, jeg mener at det er betenkelig at vi ikke har ventet på mer forskning om konsekvensene av utstrakt bruk av iPad, før det ble bestemt at alle elever i kommunen skal bruke det! (Lærer 2, forskningssirkel 8)

Dette ga startskuddet for en lang samtale om forskning hvor ulike perspektiver ved forskning ble belyst. De snakket videre om at oppgavene til forskerne ved universitetet er forskning og publisering av forskningslitteratur, lærerutdannerne ved universitetet har sammen med forskerne oppgaven med å formidle forskning til studentene. Masterstudenten er mottaker av det som formidles i lærerutdanningen, i tillegg til at hun skal søke forskningsbasert kunnskap selv, først i arbeidet med masteroppgaven, og deretter som nyutdannet lærer. Praksislærerne hevder at de i praksisskolene ikke forholder seg til forskning som noe som har relevans og som har konsekvenser for praksis.

Men i det øyeblikket at noe som er forskningsbasert drysses inn over oss – for eksempel at du blir ikke noe flinkere til det du ikke er flink til, ved å få spesialundervisning i et lite rom, med en lærer – så er det ikke dermed sagt at det slutter å fungere på den måten, i skolen – selv om noe som er forskningsbasert sier nettopp det. Det er veldig tungt i en institusjon, i et system, å fortsette å gjøre noe som man kanskje ikke kan tro på. Lenge. Hvis noe endres i én ende av en institusjon, så kan ikke det endres bare for seg selv. Da vil du jo måtte endre noe som er større. Og så fortsetter man å gjøre et eller annet som man ikke egentlig tror på engang. Men man vet ikke hvordan det skal endres. (Lærer 2, forskningssirkel 9)

Her sier Lærer 2 at selv om man har forskningsbasert kunnskap om hvordan man best mulig kan jobbe for å fremme læring hos elever, så har hun ikke erfaring med at dette bidrar til å endre praksis. Det beskrives som tungt å fortsette med en praksis som man med støtte i forskning og som en erfaren lærer mener er feil. Et bidrag til endring i ett ledd, betyr ikke nødvendigvis at et helt system endres. Som forsker tolker jeg det slik at det at hun tidligere uttalte om at hun ikke forholder seg til forskning, kan være noe av svaret her. Dersom det er slik at hele eller deler av en institusjon

velger å ikke forholde seg til forskningsbasert kunnskap, er det ikke så underlig at forskningen får liten innflytelse for praksis. Forskning kan oppleves som utilgjengelig, lite relevant og vanskelig å forholde seg til dersom man ikke er vant til det. Å bli bevisst at forskning finnes, og hva det betyr at noe er forskningsbasert, er sentralt.

Et annet eksempel på dette er fra da vi leste en forskningsartikkel som hadde referanser til Aristoteles og de 3 begrepene etos, logos og patos. Artikkelen ble av Forsker 1 presentert som utfordrende og faglig «tung».

Forskningssirkelleder: Og da er det jo dristig å gå til disse store begrepene for en del av oss, det var veldig dristig for meg i alle fall... men det å se at det funker.

Lærer 1: Ja for det, det føles sånn for deg òg?

Forskningssirkelleder: Ja, det må jeg si.

Lærer 1: Det er jo interessant da, siden det er det du driver med, på en annen måte.
(forskningssirkel 16)

Dialogen viser at forskningssirkelleder forteller at hun opplevde det som dristig å benytte begrepene fra filosofien i en pedagogisk kontekst. Hun omtaler det som «store begreper», og det kommer etter hvert fram at hun i utgangspunktet ikke var familiær med å bruke dem på den måten som de er brukt i artikkelen. Dette overrasker Lærer 1, og hun uttrykker at det er interessant at også en erfaren forsker kan undre seg over det som står i artikkelen. Plutselig deler de en opplevelse rundt et felles objekt: opplevelsen av at teksten er vanskelig å nærme seg. Etter denne nyoppdagelsen av å ha noe felles og vanskelig å forholde seg til, leste de på nytt.

Etter at vi hadde lest en gang til, fortalte den ene praksislæreren at dette jo var noe hun underviste om for sine elever i ungdomsskolen:

Når jeg leser det i en sånn akademisk artikkel så tenker jeg jo selvfølgelig på at når jeg er sammen med 14-åringene, da snakker vi om hånd, hode og hjerte; Etos, Patos, Logos (Lærer 1, forskningssirkel 16).

Det er de samme begrepene hun snakker om med sine elever i ungdomsskolen, om enn i en litt annen form. Her har læreren ved hjelp av forskerens anerkjennelse lagt bort sin antakelse om at teksten bare er vanskelig. Hun får andre perspektiver gjennom å lese teksten og oppdager at den kan relateres til egen praksis.

Med ett ble teksten og begrepene som diskuteres relevante på flere måter; de brukes på ulike måter av både praksislærere og forskere, og da lærerutdanneren fra studieadministrasjonen, programleder, innser dette, bruker hun metaforen «brua». Hun viser til at det er et sentralt mål at det skal være ei bru mellom de ulike aktørene og arenaene i lærerutdanningen, og at det å diskutere artikler og begreper, kan være en brubygger.

Du er lærer i ungdomsskolen og bruker dette i undervisning og sikkert i måten du tenker om undervisning også. Så er det noen forskere som baler med de samme tingene, så sitter vi på en måte her og skalter og valter med de aristoteliske begrepene litt att og fram. Jeg ser på en måte brua her jeg da (Programleder, forskningssirkel 16).

Her snakker programleder om at det å lese artikler og diskutere begreper i fellesskap kan fungere som ei bru mellom de ulike virksomhetene. Hun gir uttrykk for at hun har fått en ny innsikt som innebærer at varianter av den samme tematikken som diskuteres i forskningssirkelen, er pensum i ungdomsskolen, og det vekker begeistring. Hun sier at begrepene blir jobbet med litt fram og tilbake, mellom ulike nivåer. Dette tolker jeg som at hun mener at begrepene diskuteres mellom deltakerne som jobber i ulike deler av utdanningsløpet, og at begrepene fylles med nyanser av det samme innholdet, men tilpasset etter hvem, og på hvilken måte det skal brukes.

Jeg som forsker tolker at dette er en oppdagelse av at læring skjer i alle nivåer av utdanningsløpet, hvilket betyr at både forskere, lærerutdannere, praksislærere og studenter stadig er i situasjoner hvor de tilegner seg ny kunnskap, og at de alle kan oppleve at begreper kan være utfordrende å forstå. Her utforskes temaer i dybden, og deltakerne bruker et faglig, profesjonelt språk. Deltakerne går inn i diskusjonen med en forståelse, en kunnskap, og så går de ut av den med en endret og kanskje utvidet forståelse etter at de har bidratt med ulike former for kunnskap og kritisk tenkning. Dialogene bidrar til at deltakerne gir uttrykk for at de endrer synspunkt og perspektiver, og får en dypere forståelse av de sakene som diskuteres i forskningssirkelen.

Konsekvenser av deltakelse

Denne kategorien viser til at deltakerne gir uttrykk for at det som skjer i forskningssirkelen, har konsekvenser for dem, personlig og profesjonelt, utover den tiden de tilbringer sammen i møtene. Det å stoppe opp, tenke

seg om, å gjenta for så lese på nytt, og å gå i dybden, trekkes fram som et alternativ til hvordan de er vant til å lese og samtale i profesjonsfellesskapet på skolen.

Jeg merker jeg tar med meg erfaringer fra sirkelen inn i jobben som praksisrådgiver og i det studiet jeg tar. Det gir egenutvikling og faglig påfyll, og jeg er veldig glad for det (Praksisrådgiver, refleksjonsnotat forskningssirkel 15)

Alle deltakerne forteller at forskningssirkelen gir dem faglig påfyll. De faglig administrativt ansatte lærerutdannerne og masterstudenten trekker fram kunnskap om vitenskapsteori og forskningsmetode, spesielt om analyse av data. Både praksislærerne og deltakerne fra lærerutdanningen forteller at de blitt opptatt av hva som skjer på «den andre» arenaen – der de ikke er selv, og at synet på kunnskap har blitt utfordret og utvidet. Det at mange temaer er sammenfallende, men på ulike nivåer og fra ulike perspektiver, og har blitt debattert flere ganger.

Diskusjon

I denne delen av artikkelen drøfter jeg problemstillingen: *På hvilken måte kan en forskningssirkel utgjøre et «tredje rom»?* Kategoriene *kunnskap om eget aktivitetssystem og forestillinger om de andres, utforskning av begreper i fellesskap og konsekvenser av deltakelse* viser alle noe om at det å møtes på tvers av aktivitetssystemer, kan by på spenninger og motsetninger (Akkerman & Bakker, 2011). Slike spenninger og motsetninger kan via dialektisk påvirkning bidra til forandring i hvordan deltakere i et aktivitetssystem forholder seg til sine arbeidsoppgaver, og hvordan de forholder seg til andre aktivitetssystemer (Eri & Aas, 2020). Dette skjer ved at deltakerne blir bevisst sine egne grenser og ved at de blir utfordret til å krysse dem. Eksempelen med Aristoteles' begreper viser bevegelse og forandring ved at deltakerne først reflekterer over egne grenser, utfordrer disse ved å «ta en runde til», åpner opp for de andres meninger, synspunkter og perspektiver og lar disse bidra til endring i egen oppfatning. Når dette skjer, skapes det et tredje rom (Zeichner, 2010).

I en forskningssirkel skal det legges til rette for kritisk tenkning og til at de spenningene som oppstår når ulike perspektiver og erfaringer kommer til syne, skal forsterke og skape utvidet forståelse (Røise & Bjerkholt, 2020; Stokke & Bjerkholt, 2019). Ved at deltakerne i forskningssirkelen

presenterer forskningsartikler og problemstillinger som de fra hver sine perspektiver kan gjenkjenne og relatere til sin praksis og sine objekter, utvides forståelsen, og den settes på prøve. Dette er i tråd med det som ifølge Persson er intensjonen med forskningssirkler (Persson, 2016).

I tillegg utfordres for forståelsen deltakerne har om hverandres aktivitetssystemer. Dette er dynamisk og gjensidig, og viser til grensekryssing (Akkerman & Bakker, 2011). Det å være oppmerksom og åpen for andres perspektiver kan ses på som en betydningsfull forutsetning for at deltakerne skal kunne bidra i et likeverdig samarbeid hvor de kan dele av sine erfaringer og sin kunnskap, og hvor de kan forhandle om mening.

Ved at de sammen drøfter og utvider sin forståelse om noe som er relevant for objektene, skapes det noe felles ved objektet. For at dette skal kunne skje, må det skje blant annet ved hjelp av de nevnte medierende artefaktene hvor språket, ifølge Vygotsky (1978), er det viktigste. Deltakerne kan gjennom utforskning av en felles problemstilling oppnå dypere kunnskap om utfordringer de selv anser som viktige. Denne utforskningen skjer blant annet ved at de analyserer og skaper nye forståelser i fellesskap. Det betyr ikke at alt som omhandler objektet er felles, de har fremdeles sine ulike perspektiver og oppgaver knyttet til det, men noe er som følge av utforskning blitt til ved at noe av objektet er delt.

Deltakerne i forskningssirkelen er alle opptatt av lærerutdanning og lærerprofesjonen, og fra hver sine aktivitetssystemer jobber de for en best mulig utdanning og profesjon. Dette kan sies å være deres objekter (Engeström, 2015). Aktivitetssystemene deltakerne representerer, er forskjellige og har ulike tilnærminger til objektet.

Grensekryssingen som skjer i forskningssirkelen, har mye til felles med det Zeichner (2010) omtaler som «The third space», det tredje rommet, en metafor for det å bringe praksis og akademia sammen med en mindre hierarkisk struktur enn det som tradisjonelt har vært vanlig, og en beskrivelse av et potensial for bedre samhandling mellom de ulike aktørene (Lejonberg et al., 2017; Lillejord & Børte, 2016; Mörk, 2022; Zeichner, 2010).

Avslutning

Praksislærerne er opptatt av det som skjer direkte med elevene i klasserommet, og hvordan lærerstudentene kan bruke denne arenaen i sin utdanning. De faglig administrativt ansatte ved universitetet legger til rette for både praksis og for undervisningen som skjer på campus. Forskerne, som

også underviser studentene, er opptatt av at utdanningen skal være forskningsbasert, og masterstudentens fokus er å gjennom utdanningen å få profesjonskompetanse.

Samtlige deltakere i forskningssirkelen uttrykker at de har utbytte av å delta, de nevner blant annet at de opplever faglig utvikling. Dette er en indikator på at arbeidet med forskningssirkler bør videreføres. Det er behov for å forske på hva som gjør at deltakerne opplever utvikling, hva utviklingen består av, og hvilke konsekvenser dette kan ha. Det er også behov for å mer spesifikt undersøke hvilke premisser som må ligge til grunn for at deltakere fra praksisfeltet og lærerutdanningen skal ha gjensidig utbytte av å samarbeide slik det er beskrevet i denne artikkelen. Resultater fra en forskningssirkel hvor samarbeidet stoppet opp, vil bli drøftet i en annen artikkel.

Forfatterbiografi

Tine Dahlskås Krogen er stipendiat i forskningsgruppen for veiledning i profesjon og utdanning ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker på veiledning, blant annet i samarbeidet mellom praksisfelt og lærerutdanning, og underviser i videreutdanning i veiledning og ved flere bachelor- og masteremner. Hun var en av redaktørene for antologien *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning*, Cappelen Damm Forskning, 2025.

Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Anderson, H. (2004). Postmodern social construction therapies. I T. L. Sexton & J. Lebow (Eds.) *Handbook of family therapy: The science and practice of working with families and couples* (s. 143–168). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203490419-17>
- Bhabha, H. (1990). *The Third Space* [Interview]. Lawrence and Wishart.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E. & Stokke, H. S. (2017). Et forskende fellesskap - Forskningssirkler på tvers av læringsarenaene i lærerutdanningene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 157–168. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-05>
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndén, K. & Hjordemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37, 19–31. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>
- Cochran-Smith, M., Toom, A., Ellis, V., Alexandersson, M., Grudnoff, L., Hammerness, K. & Oancea, A. (2020). *Transforming Norwegian teacher education: the final report of the International advisory panel for primary and lower secondary teacher education*. NOKUT.

- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research* (2nd. utg.). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Eri, T. & Aas, M. (2020). Aktivitetsteori som tenkeredskap i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 133-161). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.121>
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. De norske bokklubbene.
- Gergen, K. (2015). *An invitation to social construction*. SAGE Publications.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: 1: Reason and the rationalization of society* (Bd. 1). Beacon Press.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. utg.). Samfundslitteratur.
- Helleve, I. (2022). Relasjonsbygging i praksis. Et narrativt biografiperspektiv på en lærers profesjonelle utvikling gjennom 10 år. I A. Grov Almås, B. Bjørkelo, D. Roness & M. Ulvik (Red.), *Betydningen av å møtes. Relasjoner som grunnlag for læring og undervisning*. Fagbokforlaget.
- Jensen, R. (2018). *Profesjonelt arbeid i grensesoner: skoleforbedring på tvers av virksomheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, R. & Abrahamsen, H. N. (Red.). (2024). *Ledelsesverksteder: arena for utforskning av utviklingsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(1), 68-85. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>
- Lillejord, M. & Børte, H. (2016). Partnership in teacher education - a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550-563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Mörk, S. B. (2022). *Partnership in the Third Space: Creating a new learning arena in Icelandic preschool teacher education*. [Doktorgradsavhandling, University of Iceland]. Opin Visindi. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/2846>
- Nyhus, L. (2022). Skoleutviklingens ontologi- hva er det som virkelig skjer, kan eller bør skje? I K. M. Helstad og S. Mausehaugen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 272-290). Cappelen Damm Akademisk.
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Fagbokforlaget.
- Persson, S. (2016). Mötet mellan kunnskapsformer: forskningscirkeln och den skolnära forskningen. I E. Anderberg (Red.), *Skolnära forskningsmetoder* (s. 159-174). Studentlitteratur.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roise, P. & Bjerkholt, E. (2020). Frigjørende deltakelse i en forskningssirkel om faget utdanningsvalg. *Forskning & forandring*, 3(1), 47-69. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/fof.v3.2160>

- Rönnerman, K. & Salo, P. (2014). *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (Bd. Vol. 7). Sense.
- Shani, A., Mohrman, S., Pasmore, W., Stymne, B., Adler, N., Holmstrand, L., Härnsten, G., & Löwstedt, J. (2008). The research circle approach: a democratic form for collaborative research in organizations. In *The research circle approach: A democratic form for collaborative research in organizations* (pp. 183-200). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412976671.n9>
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Slettebø, T. & Seim, S. (2016). Forskningssirkler som grunnlag for kompetanseutvikling i praksis og utdanning. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 93(3-4), 184-199. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-04>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stokke, H. S. & Bjerkholt, E. (2019). Forskningssirkler som praksisfellesskap. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 89-110). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019-06>
- Thomsen, R., Buhl, R. & Skovhus, R. B. (2017). Forskningscirkelledelse i praksis - Research Circle Management in Practice. *Nordic Studies in Education*, 37(1), 46-60. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-01-05>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>