

5

Hvordan og hva aksjonsforskning kan bli til

Erling Krogh

This autobiographical article presents a research journey from social anthropology to action research, and a personal journey that gradually oriented itself towards humanistic activism. The mentioned action learning and later action research is primarily second person action research related to the cooperative inquiry into school farm collaboration as well as dialogue conferences. The focal point of this article is first person action research: How I have developed a standpoint for my research with a background in significant life occurrences and meaningful experiences in my interaction with others from when I was 16 years old to today at 58. This experience is not unique. My experience is that most people who do qualitative research influence the standpoint for their research according to their own preferences, values and beliefs. How this influence occurs, is too little documented in a transparent way and thereafter analyzed.

I have selected the stories that I believe have had the greatest influence on the standpoints I have chosen for research I have been involved in. The presentation emerges as a history which I use as a case. Through analytic generalization, I give some critical input to the scientific standpoint for action research and to participative observation as a research method. An important point is that observation is a problematic designation in ethnographic method since qualitative researchers cannot avoid influence in the research field. Another point is that the feelings of both the researchers and the project participants generally influence the research field, and more specifically the relationships between the participants themselves. Thorough documentation of the role and influence of feelings on the research is therefore necessary in order to ensure that the research is sufficient and tenable.

Innledning

«... hele menneskets streben til syvende og sist synes å bestå i at det stadig beviser for seg selv at det er et menneske og ikke en pianotangent! Om det så skal gråte blod, vil det bevise det!» (Dostojevskij, 1990, s. 30)

I artikkelen tar jeg med leseren på en livsreise som har ført fram til aksjonsforskning. Underveis rydder jeg lysninger, både for å reflektere over erfaringer og innsikter fra forrige etappe og for å redegjøre for hvordan erfaringene og innsiktene bidro til å peile ut retning for veien videre. Framstillingen følger tidslinjen og framstår som en historiefortelling. Lysningene underveis inneholder teoretiske perspektiver på forutgående hendelser og tjener som broer mellom det som hendte før lysningen og valgene for reisen videre. Reisen ender i Uluguru-fjellene i Tanzania, men har tråder tilbake til lærerutdanning og prosjekter ved høgskole- og universitetsmiljøet på Ås og strekker seg videre til aksjonsforskningsmiljøer i Norge og internasjonalt.

Oppbyggingen av artikkelen med fortellinger som fører til refleksjoner og så til nye fortellinger likner aksjonsforskningssirkler med plan, tiltak, gjennomføring og evaluering som grunnlag for valg av nye planer og tiltak. Men inspirasjonen kommer fra radikal empirisme slik det filosofiske begrepet fra James (1890) er videreutviklet i sosialantropologi (Jackson, 1989; Stoller, 1989). Stoller (1989) bygger sine perspektiver fra kapittel til kapittel gjennom fortellinger hvor han selv medvirker i feltsituasjonen. Hver fortelling avsluttes med en refleksjon som også blir innfallsport til neste fortelling. Jackson (1989) utdyper hvordan menneskets forhold til verden er grunnlag for å skape viten. Tittelen på boka *Paths Towards a Clearing* bygger på Heideggers forståelse av tanken som en bevegelse inn i og gjennom verden, en bevegelse mot en lysning og opplysning (Jackson, 1989, s. 3).

Radikal empirisme avviser å trekke klare grenser mellom iakttaker og den som blir iakttatt, og mellom metode for undersøkelse og objektet som undersøkes metodisk. Feltarbeid må ta utgangspunkt i gjensidighet mellom forsker og samtalepartner og mellom menneskene og deres fysiske omgivelser. Levde erfaring og levde steder blir viktige begreper (Jackson, 1989; Casey, 1996). Radikal empirisme bygger også på kroppsfenomenologi, der kroppen er det handlende subjekt, alltid forbundet med verden (Jackson, 1996; Merleau-Ponty, 1994).

Det kroppslige subjekt har situert frihet, frihet forutsatt av at du befinner deg i en kropp på et sted og i en sosial og kulturell sammenheng (Crossley, 2001, s. 134–135). Mennesket er alltid fysisk til stede i en verden som møter det med mening, og gjør valg gjennom denne fysiske og meningsbærende tilknytningen (Merleau-Ponty, 1994). Videre er mennesker påvirket av og kan også oppleve seg bundet av tidligere erfaringer, av sosial og kulturell bakgrunn, av status, makt og avmakt og av tilgang til økonomisk kapital, produksjonsmidler og eiendom. Ifølge radikal empirisme er mennesket likevel ikke determinert, ikke en pianotangent (Jackson, 2005).

Radikal empirisme er en retning i sosialantropologi, men slektskapet med Heron og Reasons (2008) fenomenologisk baserte samarbeidende aksjonsforskning og Whitehead og McNiffs (2006) levende teori er lett å spore. Likevel mener jeg aksjonsforskningstradisjonen fremdeles har noe å lære av fokuset på at mennesker alltid kan velge, at samfunnsforskeren alltid medvirker og blir påvirket i feltsituasjonen, og at det som sees alltid bare er ett av flere sanseintrykk.

Gjennom artikkelen kobler jeg en radikal empiristisk tilnærming med aksjonsforskning. Jeg mener en aksjonsforsker ikke bare er en pianist, men også en komponist som har betydelige muligheter for å velge når, hvordan og hvilke pianotangenter som brukes i musikkstykket aksjonsforskning. Maktfordeling mellom forskeren/forskerne og andre deltakere og berørte er viktige og interessante tema, men drøftes ikke i denne artikkelen. I artikkelen utforsker jeg hvordan skjellsettende erfaringer som vekker sterke følelser, har påvirket valg av retning, innhold og verdigrunnlag i forskningen jeg har vært med på. Gjennom en mannsalder som samfunnsforsker har jeg erfart at slik påvirkning heller er regelen enn unntaket også for andre forskere. Innflytelse av følelser og forskerens med- og påvirkning er kjente tema i aksjonsforskning, men hvor tydelig og nyansert gjør aksjonsforskere rede for disse temaene i forskningstekstene? For meg er det både nytt og utfordrende å vise motivasjonen bak forskningen min på en direkte, utilsørt måte og dessuten skrive i fortellende og essayistisk form om indre motiver for valg som bestemmer forskningen.

Inspirert av Stoller (1989) bruker jeg selvbiografisk og fortellende metode i drøftingen av forskningsspørsmålet. Jeg har plukket ut og satt sammen historiene i artikkelen ut fra hvilke hendelser jeg mener har betydd mest for innholdet i forskningen min. Gjennom å bruke fortellingen som en case foretar jeg

analytiske generaliseringer (Yin, 2014) for å gi innspill både til aksjonsforskningens vitenskapelige ståsted og til deltakende observasjon som metode. Innspillene kommer både i ettertanker etter de enkelte delhistoriene og i konklusjonen. Likevel bygger alle refleksjoner på at jeg gjenforteller, skaper og gjenskaper historien om situerte valg som skaper nye historier og nye valg for å kunne ut i aksjonsforskning.

Eksistensialisme som ståsted for forskning

I april 1974 stiftet Erik Dammann Fremtiden i våre hender i Nadderudhallen. Den grønne bølgen skyllet inn over det næringsblå Bærum. Jeg var 16 år og begynte å kjøpe cordfløyelsjakker på loppemarkeder. To år seinere var det debattmøte mellom Moderat Ungdom og Rød Ungdom på Eikeli Gymnas, der jeg var elev. Jeg var mest opptatt av grønn politikk, men fulgte med barndomsvennen Knut Mørk, medlem i Rød Ungdom, på møtet og satte meg sammen med vennene hans i skolens gymsal.

Møtet ble en selsom opplevelse. Det var over 300 ungdommer i salen, hvorav en håndfull tilhørte Rød Ungdom. Støttespillerne for Moderat Ungdom hadde marineblå Hasegg boblejakk med et sirkulært MU-merke påsydd på brystet. Argumentasjonen fra de moderate bygget på hva som var lønnsomt for enkeltindividet, og malte skremselsbilder av fellesskapsorienterte løsninger. Jeg opplevde det som ble sagt som egosentrert, kaldt og lite framtidsrettet. Det som tiltalte meg på den røde siden, var at verdiene under argumentene var i tråd med det jeg innerst inne sto for, å være solidarisk med og støtte de svake. I likhet med Karl Bertil i Hasse og Tages tegnefilm «Karl Bertil Jonssons julaften» hadde jeg tilbrakt mye tid på gutterommet, ofte med bøkene om Hjortefot, Den Ensomme Rytter og Coyote, der jeg drømte om og identifiserte meg med heltene som ofret seg for de svake, kanskje naivt, men like fullt dyptfølt.

Satt til veggs av Rød Ungdom og tom for eller lei av flere argumenter proklamerte lederen for Moderat Ungdom, seinere varaordfører for Fremskrittspartiet i Oslo, Petter N. Myhre, med nasal vestkantrøst: «La oss klappe dem ut av salen!» Da klappsalvene runget i gymsalen fra hendene i et blått hav av Haseggjakker, følte jeg meg uvel. Assosiasjonene gikk til mellomkrigstidens Tyskland, og flere tanker suste gjennom hodet. For det første bestemte jeg meg for at jeg aldri ville slutte meg til noen flokk som på slikt vis overhørte og overkjørte et

mindretall. For det andre erkjente jeg at jeg ville stole på egne erfaringer, fornuft og følelser når jeg skulle danne meg en mening om en sak og treffe beslutninger. Selvfølgelig ville jeg lytte til andre og treffe beslutninger i lag om det gjaldt valg i en gruppe, men det sto likevel klart for meg at jeg alltid ville ha et valg og alltid ville at jeg skulle velge selv.

For mange er visse hendelser i livshistorien skjellsettende for seinere valg og for verdigrunnet deres. Ofte framkalte hendelsene sterke følelser. Selv om hendelsene også førte til ettertanker og endringer i verdier og valg av handlinger, er få bevisst koblinger og årsaks/virkningsforhold mellom hendelse, vekking av følelser og endringer av verdier, forståelses- og handlingsmåter. Da jeg 30 år etter møtet på Eikeli holdt doktorgradskurs om forskningssamtalen, sportet de fleste kursdeltakerne den drivende begrunnelsen for tema og innhold i egen forskning til skjellsettende situasjoner og enkelthendelser, gjerne langt tilbake i tid. Få hadde erkjent sammenhengen mellom hendelsene og forskningsorienteringen deres før drøftingen under kurset.

Kjennskap til, aksept av og beretning om slike hendelser gjør motivasjonen og begrunnelsen for forskningen mer gjennomskuelig og forståelig, både for forskeren selv og andre, men er som regel skjult og underkommunisert i akademia. Møtet på Eikeli gymnas og hendelser jeg forteller om i kommende underavsnitt mener jeg har bidratt til seinere fokus på eksistensialisme og menneskelige valg i forskningen jeg er med på. Jeg trekker fram følelsene i flere situasjoner, da jeg mener følelser er uttrykk for menneskets indre vesen og den grunnleggende motivasjonen for valg, også innen forskning.

Å forske i en fysisk verden – inngangen til radikal empirisme

Under doktorgradsarbeidet snakket jeg med fastboende, hytte- og campingturister om opplevelse av natur og landskap på barndomsøya mi, Jomfruland utenfor Kragerø (Krogh, 1995). Jeg hadde store forventninger til intervjuet med Anker Sørensen, nesten 90 år gammel og bonde på Hovedgården. Som liten satt jeg på fanget hans og hørte ham fortelle historier fra øya. Da jeg som forsker spurte ham om hvilke steder og landskap han likte på øya, ble han stille. Omsider sa Anker at hele øya var hans fordi han hadde levd på Jomfruland all sin dag. Han kunne ikke foretrekke et sted framfor et annet. På vei ut fra Hovedgården innså jeg at jeg måtte gjøre

om på feltarbeidet. Samtalepartnerne måtte få fortelle sin jomfrulandshistorie; når de kom til øya første gang, hva de vanligvis sysler med og hvordan en vanlig dag på øya forløper. I alle seinere feltarbeid har jeg fulgt samme prinsipp og spurt om hva samtalepartneren gjør sammen med hvem fra morgen til kveld, fra uke til uke og år til år. Samtalepartneren får fortelle *sin* historie. Jeg bringer inn den tematiske og faglige vinklingen underveis når det passer i samtalen.

Fra jeg var liten har jeg også fisket alene utenfor Jomfruland og lært meg å ro båten fra stranda ut på havet over brenningene mot rullesteinene, selv i urolig vær. Årene har blitt en forlengelse av hendene og båten en utvidelse av kroppen når jeg ror båten i sprang over brenningene, jamfør Merleau-Pontys bilde av den blinde mannens stokk som kroppsforlengelse (Merleau-Ponty 1994, s. 98). Gjennom feltarbeidet ble jeg klar over at både camping- og hytteturister og fastboende på samme måte var knyttet til øya gjennom kroppslige ferdigheter og sansemessige erfaringer.

Interessen for radikal empirisme kom etter en ny aha-opplevelse. Jeg strevde med å komme inn på Frants Gundersen, fisker og forvalter i landskapsvernområdet. Frants visste vi begge var glade i havet og fiske og inviterte meg med på hummerfiske. Etter turen åpnet vi oss for hverandre i samtale. Vi fikk noe felles å snakke om. I seinere studier har jeg deltatt i hverdagsaktivitetene til samtalepartnerne dersom det har vært naturlig og mulig. Innlevelse i andres levde erfaringer skjer etter min erfaring best når jeg gjør meg tilsvarende erfaringer. Kobling av å iaktta og delta samsvarer med ståstedet til radikal empirisme (Jackson, 1989, 1996 og 2005).

Innsiktene fra feltarbeidet på Jomfruland er også av interesse for aksjonsforskning. Forskning generelt, også aksjonsforskning, har tendens til å rangere synssansen øverst og knytte mening og refleksjon til utsagn som kan verbaliseres på grunnlag av synsinntrykk og lyd i form av ord. Den fenomenologiske tilnærmingen til feltstudien gjorde meg oppmerksom på at sanseopplevelsene kommer forut for og danner grunnlag for tenkningen, og at ulike sanser gir tilgang til forskjellige menneskelige kvaliteter, erfarings- og refleksjonsområder, jf. også Feld og Basso (1996):

- *Synsinntrykk* kan gi overblikk, men danner også grunnlag for deltakelse og innlemmelse. Uten lyd fra landskapet blir synsinntrykk opplevd forflatet, nærmest todimensjonalt.

- *Lyder* danner lag og overlappinger som trenger inn i mennesket med stedets rytme og puls og forteller om bevegelse, handling og skapende virke. Lyd koblet med synsinntrykk gir romfølelse.
- *Lukter* skaper assosiasjoner, vekker følelser og framkaller minner og erfaringer.
- *Taktile erfaringer* virker organiserende på handlingsvalg og vil for blinde være viktige redskaper for å orientere seg i rommet.

Observasjon rangerer synsinntrykk øverst, eventuelt sammen med båndopptak av samtale/ord. Andre lyder, som budbringer bevegelse og handling, og lukter, som er portal for følelser og assosiasjoner, tar forskerne sjelden med eller løfter fram i lyset som relevante data. I den grad forskerne registrerer sanseinntrykkene og bringer dem inn i analysen, skjer det ofte underforstått eller på en tvetydig måte, for eksempel som poetisk krydring av teksten for å gjøre den mer levende. Utelatelse av lukter, lyder og taktile inntrykk som forskningsdata er høyst diskutabelt i aksjonsforskning, der følelser ofte er motivasjon og beveggrunn for forskningen og handling er forskningens gjenstand. For å gjøre aksjonsforskningen gyldig og holdbar er det etter min oppfatning nødvendig å sette søkelys på og kartlegge følelsene som har motivert forskningen, samt å iakttå og skille mellom ulike sanseinntrykk som verdifullt datamateriale.

I sosialantropologi deltar forskeren i felt gjennom å observere; deltakende observasjon. Ethvert menneske har med kroppen og alle sansene i handling (aksjon), i væren og i feltarbeid. Derfor trenger aksjonsforskning en annenledes tilnærming til metode. Ved å erstatte observasjon med iakttakelse, tvinges forskeren til å drøfte sin mulige rolle som utenforstående betrakter og til å komme feltsituasjonen i møte og ta den i akt med alle sanser. Ved å erstatte deltakelse med medvirkning, blir aksjonsforskeren nødt til å erkjenne og gjøre tydelig rede for egne valg under forskningen og å drøfte hvordan valgene vedvarende påvirker forskerens samspill med feltet, som også er i bevegelse og igjen påvirker forskeren (Laplantine, 2015; Pine, 2015).

Iakttakende medvirkning bygger på at forskeren bevisst- og synliggjør egen forhistorie og motivasjon for å velge tema og fokus for forskningen. Da kan aksjonsforskeren kombinere iakttakelse av andre med kritisk og gjennomskuelig selviakttakelse og grundig dokumentasjon av data fra sin iakttakende medvirkning i forskningsprosessen.

Levande Skule - livgivende mening

Prosjektet «Levande Skule» (1996–2000) ved Norges landbrukshøgskole (NLH) brukte skolens nærområder og bondegårder med driftsbygninger, redskaper, innmark og utmark som arenaer for læring i grunnskolen. Elevene skulle få kontakt med grunnleggende livsprosesser og produksjon av mat og lære gjennom praktiske og meningsfulle erfaringer. Prøveprosjektene viste at elevene ble mer motiverte for å lære og fikk sterkere tilknytning til og økt forståelse for matproduksjon og livsprosesser (Hugo, 2000). Initiativtakerne laget et kompetansegivende etterutdanningskurs i bruk av gården som læringsarena i regi av NLH.

Våren 2002 takket lederen av Levande Skule ved NLH nei til videre ansvar for kurset. Ildsjelene bak prosjektet innkalte til krisemøte på NLH, der den lokale kurskoordinatoren Øyvind Lyngstad fra Levanger holdt et entusiastisk innlegg om elevers glede og nytte av å lære på en gård. Jeg opplevde historiene om elevene som rørende og inspirerende. Lyngstad understreket at kursets videre liv var avhengig av at en ansatt ved lærerutdanningen påtok seg videre kursansvar.

Som midlertidig ansatt med korttidskontrakt, var jeg tilskuer under møtet, en tilskuer som hadde iaktatt Levande Skule fra sidelinjen. Med forundring og irritasjon så jeg at ingen tilstedeværende ansatte ved lærerutdanningen viste interesse for kurset eller vilje til å ta fagansvar. Samtidig følte og tenkte jeg at gård/skole-samarbeid virket mer meningsfullt enn mye av det vi ellers syslet med i lærerutdanningen. På et øyeblikk bestemte jeg meg, ba om ordet og påtok meg både kursansvar og ansvar for videreføring av prosjektet. I de påfølgende åtte årene var jeg kursleder for mer enn 20 kurs à 15 studiepoeng og tre helgesamlinger, de fleste kursene i Troms, Nordland og Trøndelag.

I tråd med Antonovsky (2012) påtok jeg meg kursansvaret fordi det der og da var følelsesmessig meningsfullt. Fra å se meg selv som tilskuer og uaktuell for oppgaven, innså jeg at videreføring av prosjektet sto og falt på meg. Beslutningen var like overrumplende for meg som for de andre på møtet. Jeg hadde verken fast stilling eller ideer om hvordan virksomheten skulle finansieres på lang sikt. Gjennom å lede kursene ble kursansvaret gradvis håndterlig og gjennomskuelig, som ved siden av følelsesmessig mening er to øvrige betingelser for opplevelse av sammenheng ifølge Antonovsky. Han mener opplevelse av sammenheng er innfallsport til å håndtere situasjoner preget av stress,

til mestring og til helsefremmende liv. I tillegg erfarte jeg at å bestemme selv, å tilegne meg kompetanse i kursledelse samt å opparbeide tilknytning til virksomhetsområdet utløste sterk indre motivasjon, i tråd med Deci & Ryan (2012).

Samtidig erfarte jeg gang på gang at elevenes mestring og opplevelse av å bli til nytte på gårdene utløste indre motivasjon og ga dem egenstyrke. Jeg erkjente at læring forutsetter at mennesket beveger sitt indre på bakgrunn av møter med den ytre verden. I møtene søker ikke mennesket primært behovstilfredsstillelse, men mening. Både for elevene jeg iakttok og for meg selv så jeg at mening snarere skapes ved at vi lytter til og møter hva verden forventer av oss, enn ved å fordype oss i hva vi eventuelt måtte forvente av verden (Frankl, 1971). Mening er en mulighet som mennesket må velge å gripe, men det er mulig å legge til rette for grep, for eksempel ved å la elevene få tilgang til kraftfor til å fore sultne griser der veien er kort fra ilske skrik til tilfredse grynt. Meningen utløses i møtet og forbindelsen med grisene som vekker elevenes vilje til å handle ved å fore, og som seinere kan nære tankene deres for å forbedre og å utvikle dyreholdet.

Den store majoriteten av de ca. 800 deltakerne i mer enn 20 kurs ville etablere gård/skole-prosjekter fordi de ville gi elever mulighet til å finne liknende mening. Ofte hadde bøndene selv, eller nære slektninger/bekjente, og flere av lærernes elever kommet til kort i en teoritung skole. Motivasjonen for å etablere samarbeid var at elevene ikke skulle miste motet ved å tape en kamp de ikke kunne vinne, men finne motivasjon for å lære ved å oppleve konkret mening og å være til nytte for andre. Kursdeltakerne ville lære å organisere læringsaktiviteter for å få dette til. Den rørende drivkraften for kursdeltakerne, slik de også ønsket å utvikle i elevene, var å kunne bli til nytte for og hjelpe andre. Etter at grunnleggende behov er dekket, hevdet Maslow (1971) at mennesket blir selvaktualiserende ved å rette oppmerksomheten mot å dekke andres behov.

Sammen blir vi sterke, og flere hoder tenker bedre enn ett

Uten samarbeid hadde gård/skole-kursene aldri blitt noen suksess. De to kurslederne og to til fire veiledere hadde planleggingsmøter før hvert kurs og

evaluering etter avsluttet kurs. I tillegg planla og evaluerte vi hver samling i kursene. Av og til endret vi opplegg mens vi var på samling etter underveisevaluering. I etterkant innså jeg at vi, uten å være oss tradisjonen bevisst, utførte sirkler med aksjonslæring: plan, gjennomføring, evaluering, ny forbedret plan, gjennomføring, evaluering etc. (Revans, 1998). Kursene ble lagt opp slik at deltakerne fulgte en tilsvarende sirkel: motivasjon gjennom erfaringsdeling mellom kursdeltakerne og presentasjoner fra relevante og suksessrike prosjekter (kurssamling 1), planlegging av læringsaktiviteter på gård (kurssamling 2), gjennomføring (mellom kurssamling 2 og 3) og evaluering (kurssamling 3).

Kursdeltakerne opplevde at aksjonslæring og bruk av den didaktiske relasjonsmodellen i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning (Hiim & Hippe, 2009) ga en systematisk og forbedringsorientert tilnærming til gård/skole-samarbeidsprosjektene. Videre mente deltakerne at omvendt læreplanarbeid, med analyse av hvilke kvalifikasjoner oppgaven krever av utøveren for å bli utført godt, var et relevant og brukbart verktøy for planlegging av læringsaktiviteter på gården (Bergli & Myhren, 1999; Gjøtterud & Krogh, 2015).

Strategien med planlegging, gjennomføring og refleksjon/evaluering som grunnlag for å forbedre gjaldt både undervisningen i gård/skole-prosjektene, utviklingen av hvert gård/skole-prosjekt og utviklingen av etterutdanningskurset. Både kursdeltakerne, kollegene og jeg fant strategien strukturert og lærerik og at samarbeid om denne strategien både bedret måloppnåelsen og økte trivselen. Gruppemedlemmer som samarbeider kan inneha forskjellige roller i prosjekter og høste av positiv gjensidig avhengighet (Johnson, Johnson, Haugaløkken & Aakervik, 2006).

Eksistensialisme fokuserer på den enkeltes valg, men når lærerne og bøndene forente seg om valgene, ble det lettere å realisere gård/skole-prosjektene. Samarbeid var også en nødvendig forutsetning for å forbedre etterutdanningskursene. Radikal empirisme viser på liknende måte betydningen av gjensidig påvirkning i feltsituasjonen, men sosialantropologen er vanligvis eneregissør av feltarbeidet og forteller av historien. Målet med sosialantropologisk forskning er heller ikke at forskeren skal bidra i eller medvirke i en endringsprosess, men å kartlegge, forstå og gjøre rede for kulturelle forståelsesmekanismer og handlingsmønstre. Det radikale ved radikal empirisme i sosialantropologi er at tilnærmingen konstaterer at forskeren, som kroppslig subjekt, medvirker og påvirkes av andre i et mangesanselig felt i bevegelse og nødvendigvis

samskaper den sosialantropologiske fortellingen med denne situasjonen som utgangspunkt.

Aksjonsforskning deler forutsetningene i felt og kan lære av radikal empirisme, men formålet er ofte å bidra i en endrings- eller utviklingsprosess, som i aksjonslæringen over i gård/skole-prosjektene. Medvirkningen i endringsprosesser gir etiske utfordringer som er inngående drøftet i aksjonsforskning og ikke utdypes her. Ved å koble radikal empirisme og aksjonsforskning er det mulig å ta vare på forskerens frihet og skapende potensial og samtidig bygge en felles plattform hvor forskere og prosjektdeltakere samhandler og lærer av hverandre. Dette krever balansegang. I drøftingen av et aksjonsforskningsprosjekt ved lærerutdanningen på Ås i en annen artikkel i denne antologien, går vi inn på en slik kobling (Gjotterud, Strangstadstuen & Krogh, 2017).

Å møte Solomon og å møte ropene fra Uluguru-fjellene

Sommeren 2006 oversatte Solomon fra swahili til engelsk da jeg gjorde feltarbeid for NMBU blant geitebønder i Uluguru-fjellene i Tanzania. Vi fant tonen i felles interesse for å forstå geitebøndernes liv og virke og i engasjement for å forbedre levekårene til bøndene og familiene deres. Fra første stund kartla vi utfordringer og drøftet mulige løsninger med geitebønderne, både enkeltvis og i fellesmøter i samvirket TWAWOSE («La oss gå sammen» på stammespråket kiluguru). Så evaluerte vi konsekvenser av igangsatte tiltak og planla nye tiltak i samarbeid med geitebønderne når jeg kom tilbake til fjellene to ganger årlig. Solomon hadde tidligere ledet et aksjonslæringsprosjekt i Uluguru-fjellene, der han organiserte 35 lærende grupper samtidig.

Før jeg skulle reise tilbake til Norge forsommeren 2010, kom en eldre kvinne for å snakke med Solomon. Hun var aleneforsørger for to barnebarn, hvorav ett psykisk utviklingshemmet. Jeg ba Solomon om å gi de gjenværende hundre kronene i reisekassen min til kvinnen. «Vent, la oss snakke sammen først», sa Solomon. Resultatet av samtalen ble et geiteprosjekt for foreldreløse ungdommer. Utvalgte, særskilt sårbare ungdommer skulle få en geitekillling til låns, opplæring i foring, melking og stell av geiter og materialer til å bygge et geitefjøs. En avtale skulle sikre at inntektene gikk til ungdommen og ikke til vergene deres, som ofte var ressursvake og trengte inntekter. Avtalen skulle undertegnes av den foreldreløse, vergene og landsbyledelsen. Ganske raskt

var prosjektet 4G, Gamle Gutter Gir Geiter, på beina, der venner og bekjente over 50 kunne få støtte hver sin foreldreløse geitebonde.

Konfutses filosofi lå til grunn for geiteprosjektet: «Gi en mann en fisk og han blir mett en dag. Lær ham å fiske og han kan mette seg selv resten av livet.» Salg av geitemelk, og etter hvert verdifulle geitekillinger, kunne gjøre de foreldreløse selvhjulpne. Prosjektet trengte økonomisk støtte fra norske givere for kjøp av geitekillinger og materialer til geitefjøs samt lønn til Solomon for administrasjon og opplæring. For å redusere avhengigheten til givene, skulle hver foreldreløs geitebonde gi det førstefødte hunkjeet tilbake til prosjektet og en ny foreldreløs geitebonde.

Solomon lærte opp den første gruppen. Året etter sto det første kullet av geitebønder for opplæringen av neste kull foreldreløse. I tillegg organiserte Solomon ungdommene i mindre, selvstyrte grupper i landsbyene hvor de bodde. Med jevne mellomrom møttes de mindre gruppene i fellesmøter i senteret i Nyandira for å dele erfaringer og utfordringer, lære av hverandre og for å drøfte mulige løsninger på presenterte utfordringer. For å dokumentere prosess og vedtak førte en valgt sekretær referat fra møtene, både fra de selvstyrte gruppene møter og fellesmøtene. Vi nærmet oss aksjonsforskning, men var ikke helt framme.

Jeg var fascinert og imponert over hvordan Solomon la til rette for at de foreldreløse tok ansvar for sine geiter, sin utvikling og for hverandre, men også over hvor raskt de foreldreløse mestret nye oppgaver og nytt ansvar. Sommeren 2011 besøkte jeg fire ungdommer på hver sin gård for å se geita og fjøset de hadde bygget. Historien gjentok seg fra gård til gård. Stoltheten lyste fra øynene til ungdommene, holdningen var rank, og de forklarte i klare vendinger hvordan de tok vare på geita og hva den betød for dem. Forandringen fra de bøyd hodene, de flakkende blikkene og mumlingen sommeren før var slående. Jeg snudde meg bort flere ganger med tårer i øynene og snufset meg videre til neste gård. Følelsene førte til visshet. Egenstyrken jeg iakttok var lysende og kraftig og ga uventet håp. Hjelp til selvhjelp ville jeg jobbe videre med.

Denne sommeren var min nære og kjære kollega Sigrid Gjøtterud med til Tanzania. Hun pustet ut etter å ha levert doktoravhandling i aksjonsforskning, der jeg var veileder. Sigrid gjorde raskt Solomon og meg oppmerksomme på slektskapet mellom Solomons arbeid med de foreldreløse og aksjonslæring. Hun iakttok og ble etter hvert deltakende i de reflekterende

samtalene våre, som igjen ledet til nye planer i arbeidet med de foreldreløse. Som aksjonsforsker gjenkjente hun mønstrene fra aksjonsforskning med planlegging, gjennomføring og refleksjon. Ungdommene dokumenterte arbeidet sitt gjennom rapporter fra månedlige gruppemøter og fellesmøter, og Solomon dokumenterte hvem som fikk geiter. For å gjøre aksjonslæringen til forskning manglet bare strukturert dokumentasjon av planer og refleksjoner (McNiff, 2016).

Sigrid igangsatte et aksjonsforskningsprosjekt der de foreldreløse geitebøndene, Solomon, ferdskorpsarbeideren Cecilie Dyngeland og jeg var deltakere. I samråd med ungdommene fikk vi oversatt deres referater og øvrige dokumenter. Dokumentene ga bredere innsyn i ungdommenes utfordringer enn hjemmebesøkene, der de var opptatt av å gi uttrykk for takknemlighet overfor initiativtakerne. Sammen med ungdommene analyserte og drøftet vi erfaringene deres for å bedre forståelsen av prosjektets sterke og svake sider. Sigrids kompetanse i aksjonsforskning bidro til å systematisere prosjektet for å analysere prosessene og skrive om dem. Analysene målrettet planleggingen av tiltak for å bedre situasjonen til de foreldreløse (Gjötterud, Krogh, Dyngeland & Mwakasumba, 2015). Sigrid la forskningen fram på konferanser og i artikler, da hun mente samarbeidet om aksjonsforskning med disse ungdommene kan inspirere annen aksjonsforskning blant lavt prioriterte grupper i fattige samfunn (Zuber-Skeritt, 2012). Forskningsresultatene inspirerte Sigrid og meg til å velge aksjonsforskning som en felles og samlende strategi for videre innsats i Uluguru-fjellene i Tanzania.

Fra aksjonsforskning til aksjoner tilbake til aksjonsforskning

Beslutningen om aksjonsforskning som forskningstilnærming ble avgjørende for at Sigrid og jeg samarbeidet om å veilede to kvotestipendiater som har gjort deltakende aksjonsforskning, blant annet i lokalsamfunnene i Uluguru-fjellene, og en mastergradsstudent som har gjort aksjonsforskning på skoleutvikling i samme område (Ahmad, Gjötterud & Krogh, 2015 og 2016; Jäckle, 2016). Prosjektene kobler nasjonsskaperen Nyereres fokus på at hver skole skulle ha sin egen gård og erfaringene fra gård/skole-prosjektene i Norge, især betydningen av erfaringslæring (Nyerere, 1967; Krogh & Jolly, 2012). Revitalisering av landbruket på skolene førte til at sultne elever fikk måltider

med selvdyrket mat på skolen, men også til betydelig forbedring av eksamensresultatene til elevene på prosjektskolene.

Det jeg erfarte i arbeidet med doktoravhandlingen min, i gård/skole-prosjektene, i forutgående samarbeid med Solomon i Tanzania og med Sigrid på lærerutdanningen i Norge gjentok seg igjen:

Fysisk og følelsesmessig tilknytning kan tenne en glød og motivere.

Motivasjon utløser viljen og retter viljen mot å nå mål.

Måloppnåelse og mestring fremmer tenkning samt vilje og evne til å gjøre egne valg.

Indre motivasjon og glede næres ytterligere ved å velge til nytte for andre.

Disse enkle prinsippene for menneskelighet gjenspeiler etter min oppfatning ikke naiv og idealisert speidertankegang, men setter søkelys på menneskelivets mulighet og mening i sin ytterste konsekvens og i sin innerste betydning. Menneskelivets mulighet og mening er for meg også aksjonsforskningens grunnlag. Denne artikkelen gir ikke plass til å utdype veien fra forbindelse til andreorientering. Sigrid, Linda Jolly, som er en annen nær og kjær kollega fra gård/skole-prosjektene, og jeg har utviklet en ny læringsteori og dennes filosofiske begrunnelse basert på tankegangen over. En foreløpig versjon av teorien er publisert i Krogh (2013) og Krogh og Jolly (2013), men teorien foreligger snart i videreutviklet og engelskspråklig versjon.

For å overføre erfaringene fra prosjektskolene til andre skoler med store utviklingsbehov, trakk Solomon meg inn i livssituasjonen og levekårene til dem som levde lengre inn i fjellene. Lengst inne i Uluguru-fjellene, med mer enn 300 barn og unge på hvert alderstrinn, besto bare få elever ungdomsskoleeksamen. Lang vei til skolen, få lærere og lærebøker og mørkt ute og inne etter klokka 7 skapte et nesten umulig læringsmiljø. Jentene hadde det verst med mange forpliktelser i hjemmet og utrygg skolevei der voldtekter ikke var uvanlig. «Vi må skaffe ungdommene et hus å bo i ved skolen», utbrøt jeg til Solomon for fire år siden. Han stirret ettertenksomt på meg en stund med de varme øynene sine og sa, som ofte før: «Yes. It is possible.»

Gjennom egen finansiering, hjelp av venner og bekjente og solidaritetsprosjekter fra Steinerskolen i Moss og Tokke barne- og ungdomsskule i Telemark skaffet vi midler til å bygge et internat for 50 ungdomsskolejenter innerst i Uluguru-fjellene. Solomon var byggeleder og hadde en klar ideologi for prosjektet: Den som får, må yte tilbake for at samfunn skal bygges (Krogh, 2016). Halvparten av mursteinene til internatet ble støpt av åtte foreldreløse

geitebønder som hadde fått støtte til videregående yrkesopplæring i tillegg til geita. Støpingen skjedde mens elevene var hjemme i fjellet på juleferie fra skolen. Solomon fortalte dem at de skulle få reise tilbake til skolen etter jul om de støpte tusen murstein hver. Før de åtte elevene skulle reise tilbake til yrkesskolen i Kibaha i slutten av januar 2015, arrangerte elevene en avslutningsfest ved det halvferdige internatet. Under middagen sa eleven Mary Charles:

«Det har vært slitsomt å lage murstein og både krevende og morsomt å samarbeide om dette. Jeg har blitt mett hver dag og ikke minst i dag etter dette festmåltidet med rikelig og god mat (mye latter fra de andre). Gjennom geiteprosjektet og nå pressing av murstein til internatet har jeg forstått hvorfor det er viktig og nødvendig å gjøre noe som er til nytte for andre for at samfunnet vil lever i skal utvikle seg og bli bedre.»

Deretter sa eleven Happy:

«Mennesker fra andre land langt borte fra Afrika har kommet til Mgeta for å bygge hus for jenter som bor her slik at de kan gå på ungdomsskolen. Av dette har jeg lært at det å hjelpe andre ikke bare dreier seg om folk fra egen familie og landsby, men at det også er mulig å hjelpe folk jeg ikke har et nært forhold til, som kanskje er fra andre land. Det har jeg ikke tenkt på før.»

Bortsatt fra spesielt sårbare jenter, som ble fritatt for inngangsbillett til internatet, måtte hver jente som ville bo i internatet undertegne en kontrakt på å bære 100 bøtter jord til murstein, 200 sekker støpesand og 1 m³ stein til byggeplassen. Flere dager erfarte vi at opptil 160 elever kom fra fjerntliggende skoler tre timers gange unna for å bære sand og jord til byggeplassen slik at jentene fra deres landsby skulle få gå på ungdomsskolen. Uke 8 i 2015 kom også 25 nordmenn til Uluguru-fjellene for å bidra under byggingen. Gruppen besto i hovedsak av medarbeidere i gård/skole-prosjektene i Norge og noen steinerskolelærere. Mer om internatet og prosjektene i Mgeta kan leses på <http://mgetasfriends.com>.

Jentene i Luale har fått bedre vilkår for å fullføre ungdomsskolen. I oktober 2015 fortalte de om framtidssdrømmene sine. I desember 2015 besøkte jentene yrkene de ønsket seg i grupper i Morogoro, nærmeste by. I februar samtalte vi om erfaringene deres fra besøkene i Morogoro og deres reviderte tanker om framtidssønskene, og i desember 2016 om hvordan og i hvilken grad de skulle kunne realisere sine ønsker ut fra eksisterende livsvilkår. Jentenes utviklingsvei er blitt et nytt deltakende aksjonsforskningsprosjekt samtidig som vi også

samarbeider med jentene om å iverksette tiltak for å komme ønsker og behov i møte. I Uluguru-fjellene har trådene samlet seg i aksjonsforskningsprosjekter, som har inspirert og ført til nye aksjoner og utviklingsprosjekter uten forskning som formål. Aksjonene har likevel inspirert til nye aksjonsforskningsprosjekter. Sirklene av aksjoner og aksjonsforskning er vever der tråder føres sammen og danner nettverk.

Avslutning

Noen vil hevde at eksistensialisme og spørsmålet om mennesket kan velge er for passasjerer på første klasse og lite relevant for unge i Uluguru-fjellene. Sigrid og jeg fant at å få en geit, å utvikle kyndighet i geitehold og å tilhøre, samarbeide med og få støtte av andre foreldreløse ble en nøkkel og så en portal for å utvikle egenstyrke og troen på å kunne velge selv blant ungdommene med færrest ressurser og lavest sosial status i de lutfattige landsbyene i Uluguru-fjellene (Gjötterud, Krogh, Dyngeland & Mwakasumba, 2015). Vi er enige i kjellermenneskets påstand om at ingen ønsker å være en pianotangent, men forutsetningen for å gjøre noe med ønsket er gode nok levekår og samt mulighet for å erkjenne ønsket og dernest velge å gjøre noe med det.

Flere fagtradisjoner utfordrer antakelsen om menneskets mulighet for å velge selv om de materielle og samfunnsmessige forutsetninger er til stede. Evolusjonsbiologer og -psykologer er ofte opptatt av hvordan mennesket preges av tilpassinger som har sikret artens overlevelse. Grener av psykologifaget drøfter på hvilke måter mennesket styres av underbevissthets. Samfunnsviterne Antonovsky (2012) og Illeris (2013) hevder at kjerneidentiteten oftest er fastlagt i 30-årsalderen. Kulturanalytikere og sosialkonstruktivister har tendens til å framstille mennesket som kulturbestemt. Vi er enige med Vetlesens (2007) påstand om at valgfrihet kan bli en valgtvang i en samfunnsskapt virkelighet der så mye er forbudt og utenfor enkeltmenneskets rekkevidde, mens mennesket får høre at det meste er mulig, men dets egen utilstrekkelighet stopper suksessen. Erkjennelsen bør likevel ikke sette opp nye stengsler for å velge.

Min mentor, sosialantropologen Marianne Gullestad, framstilte å leve i en kultur som å bevege seg i et dunkelt, tåkelagt rom med skarpe kanter. Ettersom mennesket skader seg på kantene, velger det gjerne bevegelsesmønstre som unngår kantene og smerte. Dersom lyset slås på, kan mennesket se og velge hvor det vil ferdes i rommet, og kanskje også ta seg ut av rommet om dette er

mulig og ønskelig. Samme resonnement gjelder de nevnte begrensningene for valg. Å bli kjent med evolusjonære disposisjoner, kjennetegn ved egen identitet og underbevisste mønstre i egen psyke åpner mulighet for å bearbeide og kanskje gjøre noe med påvirkningene og stengslene. Indre og ytre stengsler kan være monumentale, men opplysning om årsakene til hindringene er likevel et steg mot endring. Å rydde lysninger og opplyse selvforståelsen kan klargjøre rommet for å velge, både for den enkelte og for sosiale grupper, men uten av den grunn å øke valgtvungen.

Aksjonsforskerens innflytelse på forskningsprosessen er grundig drøftet i aksjonsforskning. Følelsenes betydning er også erkjent, men i mindre grad utdypet i litteraturen (Heen, 2005, s. 266). Jeg mener videre at konsekvensene av det eksistensielle grunnlaget for menneskelig væren og handling, som er drøftet i denne artikkelen, heller ikke er helt tydelig innarbeidet i refleksjoner omkring aksjonsforskningens ståsted og metodebruk. Følgende tre grunnleggende forutsetninger for aksjonsforskning mener jeg det er mulig å bevisstgjøre enda tydeligere:

For det første hevder jeg at motivasjonen og drivkraften for å handle er *følelsesmessig* og bygger på erfaringer og erkjennelser gjennom livshistorien, både til forskeren, medforskerne og andre deltakere i aksjonsforskningsprosessen. Jeg mener videre det er umiddelbar kontakt mellom følelse og tanke, og at følelser er tennsats for viljen til å handle. For aksjonsforskeren er det derfor avgjørende å erkjenne og å synliggjøre sitt følelses- og verdimesse grunnlag for å velge og ville forske akkurat nå og akkurat på dette temaet. Det er like viktig å forstå og synliggjøre øvrige deltakers verdimesse ståsted og å finne ut av på hvilke måter de har bevissthet om sitt ståsted. Dette krever blant annet kartlegging av relevante forutgående hendelser som har formet og påvirket forskernes og deltakernes verdigrunnlag, slik jeg har gjort gjennom fortellinger i denne artikkelen.

For det andre er bakgrunnen for et valg, selve valget og handlinger som følge av valg alltid *situert*. Alt menneskelig virke finner sted i en historisk, sosial, kulturell, strukturell og fysisk sammenheng gjennom kroppen som det velgende og handlende subjekt. Bevisstgjøring bygger på erkjennelse av egne og andres levde og følte erfaringer i levde rom. Feltarbeidet kan danne grunnlag for å utvide delte forståelser og erfaringer gjennom tilnærmingene fra radikal empirisme. Iakttakende medvirkning i hverdagsaktiviteter i feltet kan gi andre erfaringer enn både deltakende observasjon og møter der dialog og

meningsutveksling står i fokus. Levd samhandling kan styrke gjensidig respekt og følelsesmessig forståelse mellom mennesker og således fremme den sosiale, delte forståelsen for å velge og seinere gjennomføre og evaluere aksjoner.

For det tredje mener jeg aksjonsforskeren nødvendigvis *involverer* seg i feltet, både med kropp, følelse, vilje og tanke, men hva er problemet, vitenskapelig sett? Når forskeren gjør rede for bakgrunnen for sine valg, også følelsene som ligger til grunn, blir forskningsprosessen gjennomskuelig. Å gjøre deltakelsen synlig og å dokumentere steg og deler i alle prosesser og refleksjoner grundig og å være gjennomskuelig i forhold til begrunnelser for de valg som gjøres, styrker aksjonsforskningens legitimitet som forskning.

Litteratur

- Ahmad, A. K., Gjøtterud, S. & Krogh, E. (2015). Exploring possibilities for contextualizing primary school education in rural Tanzania following a participatory action research approach. *Action Researcher in Education* 2015 (6), s. 69–90 <http://www.actionresearch.gr/el/i6p4>
- Ahmad, A. K., Gjøtterud, S. & Krogh, E. (2016). Dialogue conferences and empowerment: transforming primary education in Tanzania through cooperation. *Educational Action Research* 24 (2), s. 300–316. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2015.1058172>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal.
- Bergli, T. & Myhren, K. A. (1999). Sammenhengen mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift. I T. Bergli et al. (red.). *Inl rning i skola och f retag*. Nordisk FOU-samarbeite. Nordiskt yrkespedagogiskt FoU-program. Prosjektnummer 21011200. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Casey, E. S. (1996). How to get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological Prolegomena. I S. Feld & K. Basso (red.), *Senses of Place*. Santa Fe: School of American Research Press, s. 13–52.
- Crossley, N. (2001). *The Social Body. Habit, Identity and Desire*. London: Sage.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. I P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (red.), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1*. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 416–437.
- Dostojevskij, F. (1990). *Opptegnelser fra et kjellerdyp*. Oslo: Solum Forlag.
- Feld, S. & Basso, K. (red.) (1996). *Senses of Place*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Frankl, V. (1971). *Vilje til mening*. Oslo: Gyldendal.
- Gjøtterud, S. M. (2011). *Utvikling av veiledningsmøter i praktisk-pedagogisk utdanning. Aksjonsforskning i lærerutdanneres praksis*. Doktorgradsavhandling (ph.d.).  s: Universitetet for Miljø og Biovitenskap.

- Gjølterud, S. M. & Krogh, E. 2015. Yrkesdidaktikk i naturbruk for PPU. Virksomheten først og andre yrkesdidaktiske prinsipper i naturbruk. *Kompendium 2008, revidert 2015*. Ås: Institutt for matematiske realfag og teknologi, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet.
- Gjølterud, S. M., Krogh, E., Dyngeland, C. & Mwakasumba, S. N. (2015). Orphans as agents for change. *International Journal for Transformative Research*. Volume 2, Issue 2, s. 3–15.
- Gjølterud, S. M., Strangstadstuen, S. & Krogh, E. (2017). Strategier for samarbeidende aksjonsforskning. I
- Heen, H. (2005). About feelings in action research. An experiment in first-person inquiry. *Action Research*. Volume 3(3), s. 263–278.
- Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a Co-operative Inquiry. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Second Edition*. London: Sage, s. 366–380.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hugo, A. 2000. «... å ta skrittet ut». Utearealet som læringsarena. *Prosjektrapport Levande skule (1996–2000), del 1*. Oslo: Det norske hageselskap.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. København: Samfundslitteratur.
- Jackson, M. (1989). *Paths towards a Clearing: Radical Empiricism and Ethnographic Inquiry*. Bloomington: Indiana UP.
- Jackson, M. (1996). Introduction. Phenomenology, Radical Empiricism and Anthropological Critique. I M. Jackson (red.), *Things as They Are*. Bloomington: Indiana UP.
- Jackson, M. (2005). *Existential Anthropology. Events, Exigencies and Effects*. New York: Bergham Books.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. K. & Aakervik, A. O. (2006). *Samarbeid i skolen. Pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Jäckle, L. S. (2016). *Investigating the Potential of a Locally Initiated Farming Based School Feeding Programme as Educational Intervention in Rural Tanzania*. Master thesis. Ås: Norwegian University of Life Sciences.
- Krogh, E. (1995). *Landskapets fenomenologi*. Doctor scientiarum theses 1995:15. Ås: Institutt for økonomi og samfunnsfag, Norges Landbrukskøleskole.
- Krogh, E. & Jolly, L. (2012). Relation-based experiential learning in practical outdoor tasks. I A. E. J. Wals & P. B. Corcoran (red.), *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen Academic Publishers, Netherlands, s. 213–225.
- Krogh, E. (2013). Menneskets væremåte. I A. Bischoff (red.), *Nalle – veilederen og forskeren: Festskrift til Bjørn Tordsson på hans 60-årsdag*. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Krogh, E. & Jolly, L. (2013). Erkjennende læring. I A. Bischoff (red.), *Nalle – veilederen og forskeren: Festskrift til Bjørn Tordsson på hans 60-årsdag*. Bø: Høgskolen i Telemark.

- Krogh, E. (2016). Å bygge samfunn ved å få og gi tilbake. *Pengevirke 1/2016*, s. 18–22.
Hentet fra Internett 14.04.2016: <https://www.cultura.no/arkiv/pengevirke/a-bygge-samfunn-ved-a-fa-og-gi-tilbake>
- Laplantine, F. (2015). *The Life of the Senses. Introduction to a Modal Anthropology*. London: Bloomsbury.
- Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: The Viking Press.
- McNiff, J. (2016). *You and Your Action Research Project*. 4. utgave. New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Nyerere, J. K. (1967). *Education for Self-Reliance*. Dar es Salaam: Government Printer.
- Pine, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*. London: Sage.
- Revans, R. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos & Crane.
- Stoller, P. (1989). *The Taste of Ethnographic Things*. Philadelphia: Pennsylvania UP.
- Vetlesen, A. J. (2007). Når valgfrihet blir valgtvang. I T. Hylland Eriksen & A. J. Vetlesen (red.), *Frihet*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 49–78.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action research: living theory*. London: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. 5. utgave. Los Angeles: Sage.
- Zuber-Skerritt, O. (red.) (2012). *Action research for sustainable development in a turbulent world*. Bingley, United Kingdom: Emerald.