

Skaar, Ø.O. (2022). Paradigmekrig – den omstridde kombinasjonsforskninga. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 279–293). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010316>

Kapittel 16

Paradigmekrig – den omstridde kombinasjonsforskninga

Øystein Olav Skaar

Samandrag: *Ved slutten av det førre milleniet og i kjølvatnet av det noverande har kombinasjonsforskning (av engelsk mixed research) fått ei auka oppslutning innanfor pedagogisk forskning. Parallelt med denne prosessen har det vore ein pågåande diskusjon kring både praktiske og vitskapsteoretiske utfordringar knytte til bruken av ei slik tilnærming. Medan enkelte hevdar at kombinasjonsforskning er utenkjeleg, at ulike metodar og vitskapsteoretiske ståstadar ikkje kan foreinast, er det andre som meiner at det kan vere starten for eit nytt vitskapleg paradigme. Dette kapitlet ser nærare på kva som ligg til grunn for desse syna, og tar utgangspunkt i problemstillinga: Kva karakteriserer kombinasjonsforskning, og i kva grad kan tilnærminga seiast å vere eit paradigme i pedagogisk forskning? For å kunne svare på spørsmålet lyt ein avklare paradigmeomgrepet. Dertil vil det vere naudsynt å presentere eit vitskapsteoretisk oversyn av tilhøvet mellom den kontinentale og den britisk-amerikanske pedagogikken, mellom dei tonegivande og polariserande retningane ein gjerne omtalar som konstruk-*

tivisme og positivisme og dertil kvalitativ og kvantitativ forskning. Teksten posisjonerer seg innfor det ein omtalar som dialektisk pluralisme, og formålet er såleis å presentere eit alternativ til pragmatismen som har vore det rådande forskingsparadigmet assosiert med kombinasjonsforskning.

Nøkkelord: kombinasjonsforskning, dialektisk pluralisme, forskingsparadigme

Abstract: *In recent years, mixed research has gained increased support in pedagogical research. However, there has been an ongoing discussion on both practical and philosophical challenges related to combining qualitative and quantitative approaches. Though some argue that mixed research is inconceivable, that different methods and scientific theoretical standpoints cannot be reconciled, others believe such methods may be the start of a new scientific paradigm. In this chapter, we take a closer look at what motivates these views, we examine what characterizes mixed research, and discuss whether mixed research is truly a new research paradigm. First, we apply Kuhn's concept of paradigm to analyze the overall scientific issues mixed research is facing. Second, we address the tensions between the Continental and the Anglo-American perspectives on pedagogy, between constructivism and positivism, and more specifically between qualitative and quantitative research, to better understand the specific challenges mixed research is facing in pedagogy. The paper is grounded in what we will refer to as dialectical pluralism, and the purpose is thus to present an alternative to pragmatism which has been the prevailing research paradigm associated with mixed research.*

Keywords: *Mixed research, dialectical pluralism, research paradigms*

Innleiing

«De åndsvitenskapelige metoder i den forstående psykologi truer til dels med å fjerne seg fra virkeligheten og fortape seg i fiktive spekulasjoner» (Dale, 1999, s. 143). Sitatet er frå 1927 og vart skrive av Helga Eng, fyrste professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt. Orda til Eng vitnar om eit konfliktfylt forhold mellom kvantitativ og kvalitativ metode, der pedagogikk i mindre grad er ein sjølvstendig vitenskap, men snarare eit forskingsobjekt underordna

blant anna psykologi (Dale, 1999; Sæverot & Torgersen, 2012). Kimen til denne konflikten kan sporast tilbake til brytingspunktet mellom ein normativ, fortolkande tradisjon og ein objektiv, beskrivande tradisjon, der både vitenskapsteori, kamp om hegemoni og politikk har vore tonegivande (Biesta, 2013; Haug, 2020). Pedagogikk er ikkje det einaste fagfeltet som har opplevd desse motsetnadene, men der ein innanfor samfunnsfaga i større grad ser ein aukande aksept for at kvantitative og kvalitative tilnærmingar kan vere tenlege og jamvel utfylle kvarandre (e.g., Tjora, 2018, s. 12), er det framleis til dels svært sterk polarisering innanfor pedagogikken (Klitmøller & Nielsen, 2018, 2019; Nordahl, 2019). Polemikken vert gjerne redusert til om ein er for eller mot kvantitative eller kvalitative tilnærmingar, og det vert uråd å diskutere metodiske utfordringar om ein soknar til ulike tradisjonar: «Du ska itte trø i graset!» (Sæverot & Torgersen, 2012). Haug (2020) hevdar at denne tilsynelatande evigvarande striden ikkje har styrkt pedagogikken, og at det framleis er liten tillit til pedagogisk forskning både i utdanningspolitikken og i praksisfeltet. Det er såleis lite som tyder på at kamp om hegemoni styrker pedagogisk forskning og pedagogisk praksis, og spørsmålet vert då korleis ein kan kome ut av denne syklusen. Er det mogeleg å kombinere desse perspektiva, og er det i det heile ynskjeleg?

Metodologisk pluralisme, det å kombinere såkalla kvantitative og kvalitative tilnærmingar, har ein lang tradisjon innanfor både naturvitenskap, samfunnsfag og pedagogikk (Maxwell, 2016). Likevel var det fyrst ved slutten av 1980-talet at kombinasjonsforskning (eng. mixed research) byrja formaliseringsprosessen mot det ein omtalar som ein tredje veg (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Det har ikkje vore utan diskusjon at kombinasjonsforskning har fått auka oppslutning, der enkelte hevdar at kombinasjonsforskning er utenkjeleg, medan andre meiner at kombinasjonsforskning kan vere starten for eit nytt forskingsparadigme (Morgan, 2007). Representantane for pedagogisk kombinasjonsforskning har særleg vore knytte til evaluerings- og intervensjonsforskning, og ein ser at tilnærminga har stått sterkare i anvendte fagfelt innanfor pedagogikk og helsefag, samanlikna med til dømes psykologi og sosiologi (Crawford & Tan, 2019). I Noreg har særleg Krumsvik (t.d. 2020) og seinare Moltudal (t.d. 2019) arbeidd aktivt med kombinasjonsforskning, der ein har sett på digital kompetanse hjå elevar og lærarar i grunnskule og vidaregåande skule.

Ein ser altså at føregangspersonane for kombinasjonsforskning særleg kjem

frå fagfelt som studerer praksisnære og samansette sosiale fenomen (Creamer, 2018, s. 252). Ein ser òg at argumenta for bruken av kombinasjonsforskning er at tilnærminga kan bidra med ei betre forståing av fenomenet ein studerer, enn det kvantitative og kvalitative tilnærmingar kan åleine (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). I dette kapitlet ynskjer eg å sjå nærare på kva kombinasjonsforskning inneber, og vil arbeide ut frå problemstillinga: *Kva karakteriserer kombinasjonsforskning, og i kva grad kan tilnærminga seiast å vere eit paradigme i pedagogisk forskning?* Den todelte problemstillinga fordrar ein todelt tekst, og i fyrste del vil eg ta for meg paradigmeomgrepet til Kuhn (2012). Det vil her vere naturleg å ta utgangspunkt i dei to dominerande paradigma innanfor pedagogikk, det Biesta (2011) omtalar som den tysk-kontinentale konstruksjonen (danningstradisjonen) og den britisk-amerikanske konstruksjonen (utdanningstradisjonen). Den andre halvdelen av kapitlet vil ta for seg kombinasjonsforskning slik ho vert skildra og definert i nyare litteratur. Dertil vil det vere naudsynt å gi eit vitskapsteoretisk oversyn av kombinasjonsforskning.

Teksten er posisjonert innanfor dialektisk pluralisme som eg hevdar kan vere med på å løfte pedagogisk forskning ut av den vedvarande spenninga mellom kvantitative og kvalitative tilnærmingar. Formålet er ikkje å søke forsoning, men snarare å argumentere for at det er rom for at desse motpolane kan føre pedagogisk forskning og pedagogisk praksis framover. Eg vil vise at sterke motsetningar ikkje treng føre til paradigmekrig eller til segregering, men snarare til ei breiare forståing av fenomena ein ynskjer å studere.

Kva er eit paradigme?

Kuhn er rettvist blitt kritisert fordi han ikkje er konsekvent i omgrepsbruken (O'Donohue, 1993), men for vårt formål kan ein definisjon av paradigme vere: *Ein felles standard for å velje ut forskingsspørsmål, som avgrensar kva som er akseptable svar på ei problemstilling og måtane ein tileignar seg desse svara på* (eiga omsetjing, Kuhn, 2012, s. 37–38). Eit paradigme, ein vitskapsstradisjon, er altså eit felles rammeverk for forskarar til å kunne forstå verda. Paradigmet dannar premissane for kva som er verd å studere, og set rammer for korleis ein tolkar røyndommen (ontologi), korleis kunnskap vert definert (epistemologi), kva ein meiner skal til for å tileigne seg kunnskap

(metodologi), og – ikkje minst – kva som er akseptabel, etisk forskning (aksiologi).

Kuhn (2012, s. 48) meinte at alle forskardisiplinar tek til i ein *førparadigmatisk* periode, der ein korkje har klart definerte problemstillingar eller formaliserte metodar for å løyse desse. Dette forskaruniverset er prega av manglande systematikk, vitenskapleg progresjon og ein felles vitenskapsfilosofi. Det er symptomatisk for forskarsamfunnet i ein slik fase å vere prega av splid og konkurrerande grupperingar. Den førparadigmatiske fasen vert fyrst avløyst når forskarstanden kan samle seg rundt ein praksis ein meiner utgjør eit vitenskapleg ideal. Det etablerte paradigmat inneber at ein er samd om ontologiske spørsmål om korleis verda er, kva som er røyndleg, og dertil stipulerte spørsmål med intensjon om å tileigne seg kunnskap om røyndommen. I løpet av denne fasen vil forskingsmetodane verte stadig meir formaliserte og velprøvde, ved at ein har utvikla adekvate teoriar, problemstillingar og tilnærmingar for å løyse *puslespelet* som paradigmat er innretta mot (Kuhn, 2012, s. 38). Dette inngår i ein fase som er kalla normalvitenskap, der forskinga kan karakteriserast som vellukka og kumulativ. Produksjon av lærebøker, etablering av universitetsfag og tilførsel av nye fagfellar pregar forskarsamfunnet, samstundes som ontologiske og epistemiske spørsmål i større grad vert forstått implisitt. Diverre er ikkje eit idealparadigme realistisk, og forskarstanden vil før eller seinare møte ei oppsamling av uoverkomeleg og uforklarleg diskrepans mellom empiri og det epistemologiske grunnlaget (Kuhn, 2012, s. 77).

Diskrepansen kan føre til ei vitenskapleg krise, der forskarmiljøet er prega av stadig sterkare motsetningar og mistru til paradigmat og forskarsamfunnet. I denne fasen vert grunnleggjande spørsmål igjen gjorde eksplisitt. Dersom ein ikkje maktar å finne ei løysing på anomaliane gjennom til dømes utvikling av nye forskingsverktøy eller metodar, og dimed kan normalisere forskinga att, vil paradigmat over tid gå i oppløysing og føre til ein vitenskapleg revolusjon. Den manglande strukturen vil til slutt minne mykje om det førparadigmatiske, og ein lyt gå gjennom ein ny paradigmesyklus for å kunne etablere ein alternativ normalvitenskap.

Det lyt nemnast at Kuhn meinte at paradigmeomgrepet var øyremerkt for naturvitenskapen, og at han i det heile var i tvil om det var utvikla normalvitenskap innanfor det han grovt omtala som samfunnsvitenskap (O'Donohue, 1993, s. 282). Kuhn meinte difor at enkelte disiplinar, som til dømes

pedagogikk, framleis er i ein førparadigmatisk periode. Sjølv om det enno er usemje om disiplinær som pedagogikk kan seiast å vere normalvitenskaplege, har Kuhn seinare påpeikt at det førparadigmatiske omgrepet er misvisande sidan sjølv nyetablerte fagfelt gjerne er funderte på eitt eller fleire paradigme (O'Donohue, 1993, s. 273). Ein kan difor argumentere for at pedagogikk, på linje med til dømes psykologi og sosiologi, er fleirparadigmatisk. Det inneber at innanfor fleirparadigmatiske fagfelt vil det vere fleire, meir eller mindre utvikla paradigmesystem som gjerne konkurrerer seg imellom. Eg vil her hevde at den kontinentale danningstradisjonen og den britisk-amerikanske utdanningstradisjonen utgjer to slike paradigme.

Paradigmekrig

Hatch (2002, s. 4) skriv at kvalitative tilnærmingar igjen fekk fotfeste som legitim, pedagogisk forskning frå 1970-talet, og at det i denne perioden føregjekk ein paradigmatisk mellombes mellom kvantitative og kvalitative forskarar. Dette høyrer kanskje ut som opninga av ei vilkårleg Terry Pratchett-bok, men det er slik ein skildrar konflikten som oppstod mellom positivistisk-orienterte forskarar og, blant andre, representantar for det som seinare skulle verte kjent som konstruktivisme (Morgan, 2007). Paradigmatiskane vart utløyse på forskjellige tidspunkt, i forskjellige land, i forskjellige fagdisiplinar og av forskjellige årsaker, men fellestrekket var ein revolusjon mot hegemoniet positivismen hadde opparbeid seg i løpet av mellomkrigstida. I norsk litteratur vert difor krigen gjerne omtalt som positivismestriden. Slagstad (2006, s. 40) hevdar at striden var særmerkt i norsk pedagogikk fordi ein i Noreg har vore sterkt prega av tilhøvet mellom dannelses- og utdanningstradisjonen. Ein vil frå det fylgjande sjå at det særleg er tre, nært relaterte dimensjonar ved tradisjonane som var med på å forsterke motsetningane: (1) vitenskapsteoretisk ståstad, (2) synet på pedagogikk som forskingsfelt og (3) verdisynet i forskinga.

Biesta (2011, 2013) skriv at ein innanfor utdanningstradisjonen forstår pedagogikk som eit fenomen, eit objekt, som ein studerer i institusjonell og profesjonalisert samanheng, og då gjerne i barnehage og skule. Det medfører at forskarar innanfor utdanningstradisjonen i stor grad ynskjer å avdekkje metodar for å fremje læring, der ein vektlegg måling av kunnskap og kartlegging av pedagogiske mål. Dette ser ein gjerne i intervensjonsforskning der

formålet til dømes er å identifisere meir effektive undervisningsformer. Danningstradisjonen på si side har hatt ei brei og meir allmenn tilnærming til pedagogiske relasjonar som oppstår i møtet mellom menneske, og då særleg mellom vaksne og barn. Dette perspektivet på pedagogikk legg vekt på det relasjonelle, det medmenneskelege og er normativ i den grad at danningperspektivet er innretta mot barnets medverknad og utvikling som eit autonomt individ (Biesta, 2013, s. 179). Ein kan difor argumentere for at utdanningstradisjonen vektlegg samfunnet gjennom å avdekkje og forklare pedagogiske fenomen, medan danningstradisjonen vektlegg individet gjennom å fortolke og forstå utvikling og mellommenneskelege relasjonar.

Danningstradisjonen er assosiert med kvalitative og humanistiske tilnærmingar, fyrst gjennom historisk og filosofisk metode. Innanfor denne tradisjonen har pedagogikk vore eit autonomt forskingsfelt der pedagogar forskar på pedagogikk (Biesta, 2013). Utdanningstradisjonen på si side har vore interdisiplinært, der særskilt psykologi og seinare filosofi, historie og sosiologi har vore med og forma utdanningsforskning. Dette har ført til, som Biesta (2013, s. 181) skriv, at ein i mindre grad har utdanningsforskarar som forskar på utdanning, men til dømes pedagogiske psykologar som arbeider med psykologiske problemstillingar i utdanning. Ein ser òg at utdanningstradisjonen frå eit tidleg stadium har vore påverka av læringspsykologien, som med utgangpunkt i naturvitskaplege ideal har søkt svar gjennom psykometri og kvantitative tilnærmingar, det Slagstad (2006, s. 117) omtalar som positivisme. Denne spenninga mellom pedagogikk som forskingsfelt for pedagogar og utdanningsforskning som eit interdisiplinært forskingsfelt har meir nyleg kome opp i debatten kring bruken av utdanningsvitskap versus pedagogikkvitskap (Sæverot, 2014). I Noreg har blant andre Sæverot og Torgeresen (2012) omtala pedagogikk som eit bindestreksfag, der særleg psykologi, som dei hevdar er meir lik astrofysikk og kjemi enn pedagogikk, er med på å fragmentere og umyndiggjere faget. Ein ser altså at utdanningstradisjonen har fått ei leiande rolle i norsk pedagogikk. Slagstad (2006, s. 38) hevdar at det har vore slik sidan etter den andre verdskrigen, då forholdet til den tysk-kontinentale utdanningstradisjonen vart, som han skriv, «mer besværlig».

Biesta (2011, s. 176) er tydeleg i sin gjennomgang av dei to tradisjonane at dei er stilte opp mot kvarandre som teoretiske konstruksjonar, altså som einsretta idealtypar, og at pedagogisk forskning er påverka av begge tradisjonane. Det kan likevel vere problematisk å nytte seg av slike dikotome, teo-

retiske konstruksjonar, for sjølv om det gjer analyse- og fortolkingsarbeid enklare å utføre, så kan tilnærminga samstundes vere med på å konsolidere etablerte, men unyanserte sanningar om korleis verda er. Det kan her føre til at forskarar forkastar reine positivistiske eller konstruktivistiske tilnærmingar, sjølv om få forskarar soknar til slike karikerte ytterpunkt. Teoretiske konstruksjonar kan med andre ord føre til sterkare motsetningar enn det er grunnlag for. I den siste delen av kapittelet ynskjer eg å gå nærare inn på kombinasjonsforskning og vitskapsteoretiske utfordringar dette fagfeltet står overfor, men som eg hevdar kan vere med og løyse opp i spenningane som er skisserte i denne delen.

Kombinasjonsforskning

Det har vorte hevda at kombinasjonsforskning framleis er i ein oppvekstfase, ein periode som gjerne er knytt til undring, spørsmål og eit forsøk på å finne sin posisjon i tilværet (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Dette ser ein ved at tidsskriftet for kombinasjonsforskning (*Journal of Mixed Methods Research*) fyrst vart oppretta i 2007, medan forbundet Mixed Methods International Research Association vart oppretta i 2013. Det vert difor hevda at det er fleire uavklarte problemstillingar som ein lyt løyse før kombinasjonsforskninga kan kategoriserast som normalvitskap (Timans mfl., 2019). Creswell (2011) tar opp fleire utfordringar med kombinasjonsforskning, der den fyrste er definisjonsspørsmålet: Kva er kombinasjonsforskning? Creswell (2011) viser til ei rekkje definisjonar som har vorte brukte sidan slutten av 1980-talet, men i samband med den dialektiske pluralismen som teksten er posisjonert i, ynskjer eg å nytte meg av Greenes (2007) poetiske skildring:

Kombinasjonsforskning er ei tilnærming som inviterer oss inn ein i dialog om korleis ein kan oppleve og skape mening av den sosiale verda, og som bidrar til eit mangfald av synspunkt på kva som er viktig og kva ein bør verdsetje. (eiga omsettjing, s. 20)

Formålet er altså, slik Maxwell (2011, s. 28) skriv, å skape ein dialog mellom ulike perspektiv på fenomenet ein studerer, slik at ein kan utdjupe forståinga, snarare enn å utvide henne. Ei grunnleggjande problemstilling er då korleis

ein kan opprette denne dialogen, og den eine problemstillinga som Creswell (2011) drøftar, er korleis ein skal forstå paradigmeomgrepet, og i kva grad det faktisk er mogeleg å kombinere ulike paradigmesyn.

Kombinere det uforlikelege

Morgan (2007) skriv at paradigme som eit epistemologisk standpunkt er den vanlegaste tolkinga av paradigmeomgrepet innanfor samfunnsvitskap. Vidare skildrar Morgan dette som ei *metafysisk* forståing av paradigmeomgrepet, noko som inneber at spørsmåla ein stiller og tilnærmingane ein brukar, må vere grunna i eit ontologisk og epistemisk grunnsyn (Hatch, 2002, s. 12). Det er klare fordelar med dette perspektivet, då det gir tydelege ramar for ein vitskapstradisjon, i tillegg til at det forklarar korleis verda ser ut, kva som er kunnskap, og dertil kva som er forskning, og kva som ikkje er det. Om ein ser attende til konstruktivismen og positivismen, så vil den sosialt konstruerte verda og den objektive røyndommen ekskludere kvarandre. Kvale og Brinkmann (2015, s. 80) hevdar at tida før paradigmekrigen var prega av ein streng positivistisk epistemologi, der ein hadde som formål å opprette ein einsretta vitskapstradisjon, med ein felles (kvantitativ) metodologi og eit vitskapleg universalspråk. I eit slikt perspektiv vert ikkje den kvalitative tilnærminga vurdert som reell forskning, og positivisten vil hevde at kunnskapen som konstruktivisten oppsøker, i beste fall er uoppnåeleg eller «fortapt i fiktive spekulasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var likevel ikkje dei divergerande ontologiske grunnsyna som utløyste positivismestriden. Det var fyrst og fremst eit opprør mot det positivistiske hegemoniet, der kvalitativ forskning nærast var uråd å få publisert, og kvalitative retningar hadde vanskar med å få status som truverdig og god forskning (Morgan, 2007). Sjølv om kvalitativ forskning lenge var norma i disiplinær som antropologi og sosiologi (Hatch, 2002, s. 3), hevdar Morgan (2007) at slike tilnærmingar fekk ein svekt posisjon i tida etter den andre verdskrigen, og det måtte ein vitskapleg revolusjon til før dei to forskningstradisjonane fekk ein meir jambyrdig status. Ved paradigmeskiftet, det Morgan (2007) kallar overgangen frå det positivistiske til det metafysiske paradigmet, vart fleire barrierar brotne ned, men diverre vart nye bygde opp. I arbeidet for å fremje kvalitativ forskning nytta ein seg av Kuhns definisjon av paradigme som eit epistemologisk standpunkt. Morgan (2007) hevdar at i staden for

å angripe anomalier ved den positivistiske epistemologien løfta konstruktivistane debatten opp på eit ontologisk plan. Det vart hevda at dei to paradigmatisk retningane var *inkommensurable*, med andre ord at dei ikkje kunne sameinast, og at forskinga føregjekk innanfor to ulike røyndommar (Morgan, 2007). Dette får fylgjeleg alvorlege ringverknader for kombinasjonsforskninga og skapar grobotn for konflikten ein ser innanfor pedagogisk forskning (e.g., Klitmøller & Nielsen, 2018; Nordahl, 2019). Morgan presiserer at den allmenne oppfatninga av inkommensurabelomgrepet skil seg frå den Kuhn sjølv stod for. Kuhn (2012, s. 186) meinte ikkje at omgrepet skulle tolkast absolutt, men at det kunne vere ulike grader av kommunikasjonsbrot. Hovudutfordringa for kombinasjonsforskning vert difor å bruke gapet mellom ulike paradigme og danne eit grunnlag for dialog.

Positivismestriden har ført til eit fleirparadigmatisk system i pedagogikken, der fleire epistemologiske standpunkt eksisterer parallelt, men der styrkeforholdet mellom tilnærmingane har variert i løpet av denne perioden (Haug, 2020). Samstundes vil det vere utfordrande å kunne kombinere ulike tilnærmingar – og ikkje minst ulike synspunkt på røyndommen (Creswell, 2011, s. 282).

Praksisfellesskap

Éi potensiell løysing på problemet finn ein i definisjonen av paradigme som delte oppfatningar innanfor eit forskingsfelt, ein definisjon som Kuhn sjølv føretrakte (Morgan, 2007). Denne tolkinga av omgrepet inneber eit fellesskap, der forskarane innanfor er samde om kva fenomen som er meningsfulle å utforske. Kuhn (2012, s. 177–178) skriv at ein kan kople denne tilnærminga opp mot heile disiplinær, men understrekar samstundes at den er meir tilpassa eit mindre forskarmiljø. Særleg gjeld dette for nybrottsforskning på nye fagfelt, der fellesskapet ofte er samansett av forskarar med ulike kompetanse og frå forskjellige disiplinær. Paradigmet er knytt til forskargruppa og ikkje til fenomenet eller forskings spørsmål, og ein kan difor definere paradigmet ut frå arbeidet til praksisfellesskapet. Morgan (2007) hevdar at den siste tolkinga av praksisfellesskap er vanleg i det tverrfaglege fagfeltet vitskapsstudiar, men at om ein ser vekk frå sjukepleie og sosiologi, så har paradigmeomgrepet generelt lite oppslutning utanfor naturvitskaplege fagfelt. Denscombe (2008) ynskjer her å ta i bruk omgrepet *praksisfellesskap*.

Dette inngår i ein sosial læringsteori som framhevar at praksisfellesskapet er ei uformell gruppering som arbeider for å løyse ei spesifikk problemstilling. Med uformell er det meint at fellesskapet kan vere samansett av medlemmer frå ulike institusjonar, og at ein kan ha forskjellig fagleg bakgrunn (Denscombe, 2008). Ei slik tolking av paradigmeomgrepet er radikalt forskjellig frå det metafysiske, og Creswell (2011) uttrykkjer ein otte for at det kan fragmentere kombinasjonsforskarmiljøet og såleis føre til vidare filosofisk usemje. Maxwell (2011) på si side hevdar at paradigmeomgrepet i seg sjølv er problematisk, då det kan føre til kolonisering (jf. Biesta, 2013, s. 173) og marginalisering av forskarar som ikkje deler tankesettet til majoriteten. Eg vil difor i den avsluttande delen presentere dialektisk pluralisme som eit potensielt metaparadigmatisk rammeverk, som eg hevdar kan erstatte tanken om eit samlande paradigme.

Dialektisk pluralisme

Johnson (2017) hevdar at kombinasjonsforskning handlar om langt meir enn berre metodar. Ein kan kombinere alt frå analysemetodar og data til epistemologi og filosofiar. Den grunnleggjande utfordringa vil då vere å fundere denne tilnærminga i vitskapsteori. Shannon-Baker (2016) presenterer ei systematisk oversikt over pragmatisme, transformasjon, dialektikk og kritisk realisme som utgjer dei fire filosofiske tradisjonane som oftast er assosierte med kombinasjonsforskning. Her har særleg pragmatismen vore tonegivande. Johnson (2017) på si side har utvikla dialektisk pluralisme som han omtalar som eit metaparadigme. Formålet er altså ikkje å erstatte andre tradisjonar, men snarare å vise til eit overordna rammeverk for å kunne dra nytte av ulike vitskapsteoretiske perspektiv. Johnson (2017) skriv at ein kan forklare dialektisk pluralisme som ein endringsteori, som krev lytting, forståing, læring og handling, og at dialektikk er eit grunnleggjande omgrep ved denne teorien. Kvale og Brinkmann (2015, s. 258) definerer dialektikk som studiet av indre motseiingar, til dømes motseiinga mellom det allmenne og det spesielle, mellom det kvalitative og det kvantitative, mellom forklaring og forståing. Utvikling av motseiingar er ifylgje dialektisk filosofi drivkrafta til å få ei meir *sann* erkjenning av verda. Johnson (2017) definerer dialektisk pluralisme som å (1) lytte dialektisk, nøye og ettertenksamt, til ulike paradigme, fagdisiplinar, teoriar, og ulike interessentar sine perspektiv, (2) kom-

binere viktige idear og verdiar frå konkurrerande paradigme inn i ein ny, føremålstenleg heilskap for det gjeldande forskingsstudiet, (3) presisere tilnærmingane ein ynskjer å bruke, og integrere interessentane og forskarane sine epistemologiske og samfunnspolitiske verdiar saman som ei rettesnor for studiet, (4) utføre forskning etisk, (5) leggje til rette for formidling og bruk av forskingsresultat og (6) halde ved like ei kontinuerleg evaluering av forskinga og forskingsresultat (har til dømes forskinga ynskjeleg samfunnskonsklusjon? For kven?). Dette krev at ein set ord på faglege og eventuelt politiske motseiingar som forskarane har, og at ein formidlar korleis studien kan tolkast frå dei ulike perspektiva i forskarfellesskapet, og korleis dei forskjellige tilnærmingane har vore med og forma studien. Johnson (2017, s. 6) skriv at ei grunnleggjande forståing av dialektisk pluralisme er at ein må respektere ulike perspektiv, men òg at tilnærminga er utforma for å leggje til rette for å skape ein dynamisk syntese av ulike kunnskapar, evner og verdiar. Den auka kompleksiteten i både kvantitativ og kvalitativ forskning har ført til at forskarar i større grad lyt samarbeide med ekspertar på særskilde metodar, sjølv om desse gjerne ikkje har innsikt i det teoretiske fundamentet for studien. Dialektisk pluralisme er altså eit metaparadigmatisk rammeverk som kan nyttast innanfor både mono- og kombinasjonsforskning, der forskarfellesskapet er samansett av medlemmer frå ulike fagfelt, med ulik forskarbakgrunn og med forskjellige motiv og målsetjingar for forskinga. Eg vil hevde at dette er naudsynt for å unngå kolonisering og marginalisering, særskilt av sårbare interessentar (jf. Maxwell, 2011).

Avslutning

Dette kapitlet er skriva med utgangspunkt i problemstillinga: *Kva karakteriserer kombinasjonsforskning, og i kva grad kan tilnærminga seiast å vere eit paradigme i pedagogisk forskning?* Eg vil hevde at kombinasjonsforskning er aktivt å søke dialog for å finne allsidige måtar å fortolke den sosiale verda på, og gjennom denne dialogen prøve å skape mening av samansette oppfatningar. Ut frå gjennomgangen av Kuhns paradigmeomgrep kan ein sjå at kombinasjonsforskning er på eit førparadigmatisk stadium, og det er i det heile eit ope spørsmål om det er ynskjeleg med eit samlande paradigme i tradisjonell forstand. I staden hevdar eg at mange av utfordringane som er knytte til

pedagogisk forskning, kan løysast ved hjelp av det Denscombe (2008) skildrar som eit praksisfellesskap og Johnsons (2017) dialektisk pluralistiske meta-paradigme. Denne tilnærminga krev ikkje forsoning mellom dannelsings- og utdanningstradisjonane og er eit steg vekk frå dikotomien om kvalitative og kvantitative data. Dialektisk pluralisme vil ikkje føre til eit utopisk samfunn eller disiplinær utan motsetningar, snarare skal ein framheve og problematisere desse. Ein kan framleis ha som standpunkt at det ikkje eksisterer objektiv sanning, eller at pedagogikkforskninga er for normativ, men ein lyt likevel respektere, eller i det minste erkjenne, at andre standpunkt og verdiar kan og vil påverke praksisfeltet, forskarfeltet og samfunnet generelt (Johnson, 2017, s. 11). Vidare vil eit praksisfellesskap samansett av deltakarar med ulike fagleg bakgrunn (t.d. frå kvantitativ og kvalitativ metode) gjere det lettare å diskutere metodiske utfordringar (jf., Klitmøller & Nielsen, 2019; Nordahl, 2019). Likevel må ikkje dette mistolkast som at samansetjinga av praksisfellesskap lyt vere med medlemmer med radikalt forskjellige verdiar og perspektiv på til dømes på etnisitet, legning og kjønnsidentitet.

Sjølv om det er uklart kor mykje kombinasjonsforskning som vert nytta innanfor pedagogikk, ser ein teikn på at omfanget aukar, og at tidsskrift i større grad aksepterer slike studiar (Crawford & Tan, 2019). Ein naturleg konsekvens av auken av publisert kombinasjonsforskning er ein reduksjon i publisering av studiar som nyttar seg av anten kvalitative eller kvantitative metodar. Crawford og Tan (2019) skriv at den internasjonale trenden viser ein reduksjon i kvalitative studiar. Dette er urovekkjande, for når ein i tillegg ser at fleire av pionerane innanfor kombinasjonsforskning har bakgrunn i kvantitative tilnærmingar, kan det forsterke inntrykket enkelte har av at kombinasjonsforskning er tildekt positivisme (Giddings & Grant, 2007). Spørsmåla ein sit att med, er om metodologien vert for instrumentell, om det er råd å lage transparente forskingsdesign, og om ein treng eit eige fagspråk for å knyte ulike paradigme saman. Det er generelt mange uavklarte spørsmål. Om ein går attende til Creswell (2011), er den siste kontroversen som vert presentert, ganske avgjerande for framtida til kombinasjonsforskning. Vil kombinasjonsforskning kunne bidra til betre innsikt i ei problemstilling enn det kvantitative eller kvalitative tilnærmingar kan åleine? Creswell (2011) hevdar at forskarmiljøet ikkje har eit adekvat svar på dette spørsmålet.

Referansar

- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 172–183. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-02>
- Crawford, R. & Tan, H. (2019). Responding to evidence-based practice: An examination of mixed methods research in teacher education. *The Australian Educational Researcher*, 46(5), 775–797. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00310-w>
- Creamer, E. G. (2018). *An introduction to fully integrated mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 269–283). Sage Publications.
- Dale, E. L. (1999). *De strategiske pedagoger: Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Ad Notam Gyldendal.
- Denscombe, M. (2008). Communities of practice. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 270–283. <https://doi.org/10.1177/1558689808316807>
- Giddings, L. S. & Grant, B. M. (2007). A trojan horse for positivism? A critique of mixed methods research. *Advances in Nursing Science*, 30(1), 52–60. <https://doi.org/10.1097/00012272-200701000-00006>
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Haug, P. (2020). Pedagogisk forskning og pedagogisk praksis i Noreg. *Paideia*, 19, 7–16. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/125471>
- Johnson, R. B. (2017). Dialectical pluralism: A metaparadigm whose time has come. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 156–173. <https://doi.org/10.1177/1558689815607692>
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189x033007014>
- Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2018). Metoder og begrepsforvirring: Om John Hatties synlige læring. *Bedre Skole*, 30(4), 16–21.
- Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2019). Kritikken af kvaliteten af Hatties kvantitative forskning: Svar til Thomas Nordahl. *Paideia*, 18, 65–73. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/125515>
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø., Eikeland, O.-J., Røkenes, F. M., Høydal, K. L. & Solstad, S. H. (2020). Digital competence and digital inequality in upper secondary school: A mixed method study. I: S. Doff & J. Pfingsthorn (red.), *Media meets diversity @ School*.

- Wie kann Lernen und Lehren in der digitalen Welt unter den Vorzeichen von Diversität gelingen (s. 215–236). Wissenschaftlicher Verlag Trier. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2734730>
- Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions* (4. utg.). The University of Chicago Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, omsetjarar). Gyldendal akademisk.
- Maxwell, J. A. (2011). Paradigms or toolkits? Philosophical and methodological positions as heuristics for mixed methods research. *Mid-Western Educational Researcher*, 24(2), 27–30.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12–27. <https://doi.org/10.1177/1558689815571132>
- Moltudal, S., Krumsvik, R., Jones, L., Eikeland, O. J. & Johnson, B. (2019). The relationship between teachers' perceived classroom management abilities and their professional digital competence. *Designs for Learning*, 11(1), 80–98. <https://doi.org/10.16993/dfl.128>
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76. <https://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- Nordahl, T. (2019). Kritikken av kvantitativ forskning i pedagogikk. *Paideia*, 17, 6–14. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/125682>
- O'Donohue, W. (1993). The spell of Kuhn on psychology: An exegetical elixir. *Philosophical Psychology*, 6(3), 267–287. <https://doi.org/10.1080/09515089308573092>
- Shannon-Baker, P. (2016). Making paradigms meaningful in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(4), 319–334. <https://doi.org/10.1177/1558689815575861>
- Slagstad, R. (2006). *Kunnskapens hus* (2. utg.). Pax.
- Sæverot, H. (2014). Utdanningsvitenskapens delegitimering av pedagogikk. *Nordic Studies in Education*, 34(1), 21–33. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2014-01-03>
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2012). Pedagogikk er ikke et bindestreksfag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 70–75. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-07>
- Timans, R., Wouters, P. & Heilbron, J. (2019). Mixed methods research: What it is and what it could be. *Theory and Society*, 48(2), 193–216. <https://doi.org/10.1007/s11186-019-09345-5>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm.