

KAPITTEL 6

Om sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering

Kristin Emilie Willumsen Bjørndal og Svein-Erik Andreassen

UiT Norges arktiske universitet

Abstract: The purpose of the article is to contribute to the discussion about the relationship between action research with qualitative data and generalization. Working towards this purpose, we look into two other elements of research design. These two are research questions and case study as a research strategy. We apply theoretical concepts about different types of action research, different types of case study and different types of generalization in qualitative research. We also derive various formulations of constructive research questions. By experimenting with compilations of the theoretical concepts and the various formulations of constructive research questions, we promote a possible mindset about how different types of action research can justify ambition or not ambition of generalization.

Keywords: action research, constructive research questions, case studies, generalization

Innledning og forskningsspørsmål

Innenfor samfunnsforskning er generalisering et omdiskutert begrep som er gjenstand for uenighet og debatt (Nadim, 2015, s. 129). Lenge har

Sitering av denne artikkelen: Bjørndal, K. E. W. & Andreassen, S.-E. (2020). Om sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering. 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* (Kap. 6, s. 163–189). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch6>

Lisens: CC-BY 4.0.

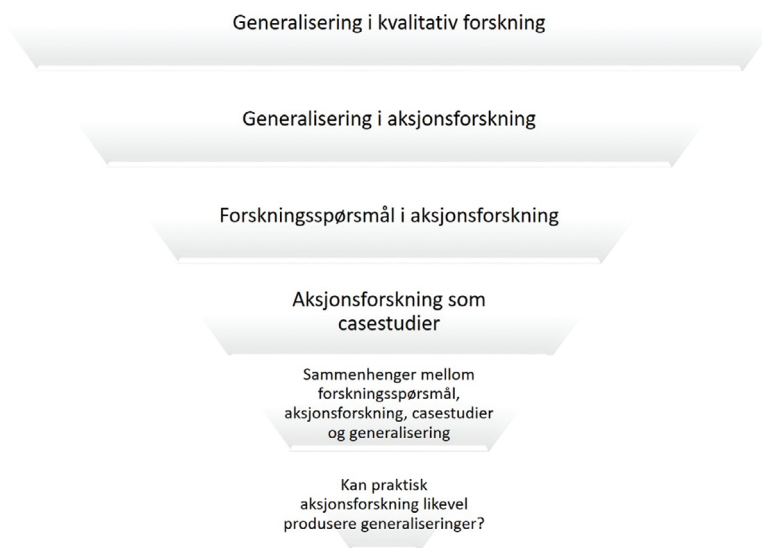
det vært diskutert hvorvidt generalisering i kvalitativ forskning er mulig, og i så tilfelle hvordan det skal gjøres (Tjora, 2017, s. 1). Payne og Williams (2005 i Nadim, 2015, s. 130) har i en kartleggingsstudie av hvordan kvalitative forskere generaliserer resultatene sine, funnet at i alle de empiriske artiklene de har gjennomgått, generaliserer forskerne sine funn, men at nesten ingen av forskerne diskuterer grunnlaget for sine generaliserende påstander. Payne og Williams (2005 i Nadim, 2015, s. 130) «konkluderer med at kvalitative forskere ofte ser ut til å produsere generaliseringer ubevisst». Det er dermed en mangel på uttalt refleksjon rundt temaet generalisering blant de som utfører empirisk kvalitativ forskning (Nadim, 2015, s. 130). Det er grunn til å anta at generaliseringsproblematikken i kvalitativ samfunnsforskning også gjelder aksjonsforskning.

Aksjonsforskning er en forskningsstrategi som kan anvende både kvalitative og kvantitative data (Levin, 2017, s. 27). I denne artikkelen retter vi søkelyset mot den delen av aksjonsforskning som anvender kvalitative data. Aksjonsforskning som bygger på kvalitative data, tar ofte utgangspunkt i et enkelt tilfelle, eller få tilfeller, og kan da forstås som casestudier.

Til å belyse generaliseringsproblematikken i kvalitativ forskning, og i denne forbindelse aksjonsforskning, retter vi oppmerksomheten mot ulike typer casestudier og ulike måter å formulere forskningsspørsmål på. Vi ser da på *subjektets form* i forskningsspørsmål, og hvordan dette legger føringer for hvorvidt forskere har ambisjon eller ikke ambisjon om å generalisere. Nadim (2015, s. 144) viser at det er forskjell i å bruke bestemt og ubestemt form når forskere oppsummerer funn. Hun forklarer at: «Når vi skriver 'kvinnene med høyere utdanning mener/gjør/ ...', gir vi inntrykk av å referere til de faktiske kvinnene vi har studert, men skriver vi 'kvinner med høyere utdanning ...', gir vi inntrykk av, kanskje uten at det er intensjonen, å referere til hele populasjonen av kvinner» (vår understreking). Altså vil forskeren gjennom hvorvidt subjektet er i entall eller flertall, uttrykke om hun eller han ønsker å si noe om et spesifikt tilfelle eller om en gruppe av tilfeller.

Ut fra ovenstående spør vi: *Hvordan kan forskningsspørsmål i aksjonsforskning som casestudie formuleres etter hvorvidt forsker har ambisjon om generalisering eller ikke?* Vi har ikke som formål å skulle resonnerer

oss fram til en fasit om sammenheng mellom aksjonsforskning, case-studie, forskningsspørsmål og generalisering. Vår ambisjon er begrenset til å eksperimentere mot en måte å tenke generalisering på i aksjonsforskning. Vi disponerer artikkelen som en trakt:



Figur 1 Artikkelens oppbygning

Først, som figuren viser, diskuteres hvordan generalisering kan anvendes i kvalitative studier. Deretter, i traktas andre ledd, diskuteres dette videre, men da med aksjonsforskning i fokus. Dernest ser vi på hvordan formulering av forskningsspørsmål i aksjonsforskning får betydning for ambisjon om generalisering eller ikke. I det fjerde leddet i trakta kobler vi ulike typer aksjonsforskning med ulike typer casestudier, for å berede grunnen for nyansene mellom aksjonsforskning med og uten ambisjon om generalisering. I traktas femte ledd gjør vi en syntese av de tre foregående leddene – og viser noen mulige sammenhenger mellom ulike formuleringer av konstruktive forskningsspørsmål, ulike typer aksjonsforskning, ulike typer casestudier og ulike typer generalisering i kvalitativ forskning. I spissen av trakta ser vi på praktisk aksjonsforskning – som i utgangspunktet ikke har ambisjon om generalisering – og diskuterer hvorvidt det likevel er mulig å generalisere også i denne typen aksjonsforskning.

Generalisering i kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning erstattes i flere tilfeller begrepet generalisering med begrepene overførbarhet eller gyldighet. Ifølge Tjora (2017, s. 1) er det imidlertid visse ulemper med å anvende begrepet overførbarhet istedenfor generalisering. Han peker på at generaliserbarhet er godt etablert som en kvalitetsindikator for forskning som sådan, og at begrepet overførbarhet innebærer en innsnevring av hva slags *form* for generalisering man kan tenke seg i kvalitative studier. Det løser heller ingen problemer å bare gå bort fra ordet generalisering (Tjora, 2017, s. 1). Vi mener begrepet gyldighet også er problematisk ved at motpolen «ugyldig» kan være uegnet som begrep når en skal vurdere hvorvidt funn fra én kontekst kan anvendes i andre kontekster. Dersom funn fra én kontekst ikke kan bidra til å belyse andre kontekster, vil det ikke nødvendigvis være hensiktsmessig å betegne disse funnene som ugyldig.

Vi oppfatter begrepet *ekstern validitet*¹ som et mer reelt alternativ til både begrepene overførbarhet og gyldighet. Ifølge Thagaard (2013, s. 205) dreier ekstern validitet seg om i hvilken grad forståelsen som utvikles innenfor én studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger. Samme forklaring av begrepet finner vi hos Merriam (1988, s. 183), som skriver at ekstern validitet handler om i hvilken grad resultatet fra en viss undersøkelse er anvendelig i andre situasjoner enn den undersøktes situasjon. Det vil si hvorvidt resultatene fra en undersøkelse er generaliserbare (Merriam, 1988, s. 183).

Når det gjelder casestudier, har den amerikanske forskeren Robert K. Yin (2007, s. 28, 52) forklart at mens *statistisk generalisering* er karakteristisk i kvantitativ forskning (f.eks. survey), blir *analytisk generalisering* ofte benyttet i kvalitativ forskning (f.eks. casestudier). Ved survey vil

1 Begrepet validitet går ofte i par med begrepet reliabilitet. Intern reliabilitet kan i kvalitativ forskning forstås som at data har kvalitet på en slik måte at det ikke har oppstått misforståelser mellom forsker og informant, at informanten har tid og trygghet nok til å si hva han eller hun har på hjertet, etc. Dette kan for eksempel ivaretas gjennom membercheck. Ofte brukes det i kvalitativ forskning andre ord for intern reliabilitet, blant annet pålitelighet og troverdighet. Selv om slike kvaliteter er innfridd i en studie, betyr dette ikke at studiens generalitet øker. Derfor er begrepene pålitelighet og troverdighet ikke indikatorer på grad av generalitet.

et tilfeldig og representativt utvalg av en populasjon kunne gi statistisk generalisering. En casestudie er derimot ikke generaliserbar i forhold til populasjoner, men i forhold til teoretiske hypoteser. I en casestudie kan det dermed være en ambisjon å utvikle og generalisere teorier gjennom *teoretisk generalisering*, ikke å beskrive frekvenser gjennom statistisk generalisering (Yin, 2007, s. 27–28). Dette er i tråd med Gummesson (2004, s. 126), som hevder at i casestudier kan man generalisere til teori. Man genererer da ny og forbedret teori som hele tiden bidrar til økt forståelse. Gjennom teoretisk utvelgelse velger man den case som virker å være mest givende, for så å fortsette med å utforske flere caser som kan gi motsigende eller kompletterende informasjon, eventuelt helt til den seneste casen ikke ser ut til å gi noe vesentlig tilskudd av informasjon. Generalisering i forhold til en slik framgangsmåte kalles teorigenerering (Gummesson, 2004, s. 126). Vi forstår begrepene teoretisk generalisering og analytisk generalisering som synonyme.

Om man legger til grunn et krav om generalisering for all forskning, hevder Tjora (2017, s. 2) at det er tre hovedgrupper av strategier som er relevante for kvalitativ samfunnsforskning. Disse er naturalistisk generalisering, moderat generalisering og konseptuell generalisering. Ved *naturalistisk generalisering* har forskeren til hensikt å presentere tykke og detaljerte beskrivelser av det som er studert, slik at leseren selv kan vurdere hvorvidt funnene har relevans for egen kontekst (Stake & Trumbull, 1982 i Tjora, 2017, s. 2). I *moderat generalisering* beskriver forskeren systematisk hvilke situasjoner (tider, steder, kontekster og andre variasjoner) den aktuelle studien kan være relevant for (Payne & Williams, 2005 i Tjora, 2017, s. 2). Moderat generalisering minner på mange måter om analytisk generalisering (Tjora, 2017, s. 2–4). Den tredje formen for generalisering i kvalitativ forskning beskriver Tjora (2017, s. 2) som *konseptuell generalisering*, som innebærer utvikling av konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller (caser) enn den (eller dem) som er studert.

Kvalitative studier er ofte designet som casestudier. Den danske professor og samfunnsforsker Bent Flyvbjerg (2009, s. 81–82) formulerer fem vanlige misforståelser i forhold som angår casestudie som forskningsstrategi. En av misforståelsene er at man ikke kan generalisere på grunnlag av

et individuelt tilfelle. En annen misforståelse er at det ofte er vanskelig å formulere generelle påstander og teorier på grunnlag av spesifikke case-studier. Dersom vi legger Flyvbjerg til grunn, er det mulig å generalisere ut fra casestudier i kvalitativ forskning. Det er da relevant å spørre om det er mulig å generalisere ut fra kvalitative studier som er designet som aksjonsforskning.

Flyvbjerg (2009, s. 90–94, 98) argumenterer for hvordan en case kan gi kunnskap til andre caser gjennom å være et godt eksempel, basert på *informasjonsorientert utvalg*. Å generalisere gjennom «det gode eksemplets makt» synes derfor synonymt med analytisk generalisering og teoretisk generalisering, mens informasjonsorientert utvalg synes å være synonymt med *strategisk utvalg*. I et strategisk utvalg har deltakerne egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til forskningsspørsmål og studiens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60).

Tiller (2006, s. 68) viser som eksempel på analytisk generalisering til Cato Wadels klassiker *Now, Whose Fault is That?* fra 1973 (ny utgave på norsk 2011). Wadel følger bare én person, canadieren George, og hans opplevelser av å være arbeidsløs. I ettertid viste studien å ha generaliseringsverdi langt utover den regionen og det landet den ble utført i, fordi Georges opplevelse av arbeidsløshet gjaldt langt på vei alle arbeidsløse (Tiller, 2006, s. 68). Et annet eksempel er sosiologen Sverre Lysgaards (2001, først utgitt 1971) klassiker *Arbeiderkollektivet*. Studien handler om en enkelt bedrift i Moss på 1950-tallet, men har bidrag av generell interesse i sosiologi og samfunn. Studien har bidratt med generaliserende svar om systembetingende konflikter mellom underordnede og overordnede i bedrifter, som «kollektivteori» (Kalleberg, 2001, s. 9, 35). *Arbeiderkollektivet* som studie er av forskeren bevisst styrt av ønsket om å generalisere. Studien viste at arbeideres adferd i bedriften i stor grad var bestemt av normer utviklet av arbeidere imellom (Andersen, 2013, s. 74, 80–81).

På bakgrunn av det som er sagt ovenfor om casestudier som kvalitativ forskning og generalisering, kan man spørre om analytisk generalisering og strategisk utvalg også er aktuelt i aksjonsforskning. Og om naturalistisk generalisering er aktuelt i aksjonsforskning.

Generalisering i aksjonsforskning

Det finnes mange typer aksjonsforskning. I arbeidet med å resonnerer oss fram til svar på forskningsspørsmålet anvender vi oss av et utvalg begreper fra teoretisk litteratur om aksjonsforskning. Begrepene vi anvender, er: forskende partnerskap (Tiller, 2006), teknisk aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning og frigjørende aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 2009) samt intervensjonerende opplegg (Kalleberg, 1992). Vi kunne ha anvendt andre begreper fra litteratur om aksjonsforskning, men utvalget av begreper er basert på at vi vurderer disse begrepene som internt valide (relevante for forskningsspørsmålet), og at de ofte er referert til i aksjonsforskningsstudier, noe som tyder på at begrepene har høy reliabilitet (egner seg til å beskrive virkeligheten). Vår forståelse av begrepene er følgende:

*Forskende partnerskap*² består av praktikere som aksjonslærer og forskere som aksjonsforsker (Tiller, 2006). Forskende partnerskap er en type samarbeid mellom praktikere og forsker, men er ikke synonymt med samarbeid. Forskende partnerskap forutsetter at praktikere og forsker har tilnærmet likt eierforhold til og innflytelse over definering av problem og valg av tiltak. At praktikere gir forsker tilgang og tillit til å forske i deres felt, muliggjør et godt aksjonsforskningsprosjekt, men ikke nødvendigvis som et forskende partnerskap.

I boken *Becoming Critical* plasserer Carr og Kemmis (1986) aksjonsforskning vitenskapelig innenfor tre ulike retninger: teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning. I *teknisk aksjonsforskning* definerer forskeren prosjektets retning og problemstilling, og hovedinteressen er knyttet til teoriutvikling snarere enn til utvikling av praktikernes egen praksis. Aktørens grad av kritisk selvrefleksjon er svak eller fraværende i forhold til prosjektet/utviklingsarbeidet. Likevel er praktikerne aktive deltakere (Carr & Kemmis, 1986, s. 202–207). Vi forstår det som at dette er en type aksjonsforskning med formål om å generalisere, som ikke er basert på forskende partnerskap, og at praktikerne dermed ikke primært

2 Forskende partnerskap kan forstås som synonymt med begrepene «participatory action research» og «collaborative action research» i engelskspråklig litteratur.

skal drive med aksjonslæring³. Praktikerne kan likevel lære av prosjektet. Denne kilden fra 1986 er av forholdsvis eldre dato, men forfatterne selv har anvendt begrepene senere. Blant annet i Kemmis (2009, s. 469), som skriver at i teknisk aksjonsforskning er det et enveisforhold mellom deltakende forsker og de andre involverte.

I *praktisk aksjonsforskning* er det et tettere samarbeid mellom forsker og praktikerne. Forskeren gir en håndrekning til praktikernes egne arbeid med formulering av problemstilling, definering av prosjekt, planlegging av strategi, og i forhold til refleksjon over endringer som resultat av aksjonen. Forskeren oppmuntrer praktikerne til refleksiv virksomhet (Carr & Kemmis, 1986, s. 202–207). Vi forstår det slik at dersom forskeren dokumenterer dette arbeidet og publiserer resultatet vitenskapelig, er praktisk aksjonsforskning synonymt med forskende partnerskap, og at forskerens lojalitet her knyttes til *det lokale problemet* og ikke *generalisering*. Kemmis (2009, s. 470) forklarer at i praktisk aksjonsforskning er det et gjensidig forhold mellom deltakende forsker og de andre som er involvert i og påvirket av forbedringsarbeidet.

Skillet mellom teknisk aksjonsforskning og praktisk aksjonsforskning kan eksemplifiseres av prosjekter utført av Nordiska nätverket för aktionsforskning (NNAF). De svenske forskerne Rönnerman og Olin (2014) har sammen med en gruppe lærere utviklet konseptet forskningssirkler. Ideen ble initiert fra grasrota gjennom et likestilt forhold mellom forskere og praktikerne, i den hensikt å forbedre praksis, og kan således kategoriseres under praktisk aksjonsforskning. De finske forskerne Forsman, Karlberg-Granlund, Pörn, Salo og Aspfors (2014) arbeidet sammen med praktikerne på fem skoler med å implementere «Site-Based Professional Development». Ideen er initiert av de finske utdanningsmyndighetene,

3 Både aksjonsforskning og aksjonslæring er konstruktive opplegg. Forskjellen klargjøres av Tiller (2006, s. 50). Han foreslår at aksjonsforskningsbegrepet reserveres til forskernes domene, altså det forskerne bedriver ved høyskoler og universiteter, mens aksjonslæring knyttes til læreres og skolelederes «forskende» aktivitet (Tiller, 2006, s. 50). I motsetning til aksjonsforskning krever ikke aksjonslæring vitenskapelig produksjon, men krever likevel en vitenskapsinspirert framgangsmåte (Revans, 1984). Forskende partnerskap består av praktikerne som bedriver aksjonslæring og forskere som utfører aksjonsforskning (Tiller, 2006).

og ikke «grasrota». Således har prosjektet slagside til teknisk aksjonsforskning. En slik top-down-strategi er også karakteristisk for initiering av ideen «Vurdering for læring» i Norge. De norske forskerne Furu og Lund (2014) kombinerer den nasjonale top-down-initierte ideen med bottom-up-strategi og lokal involvering gjennom skoler i nettverk. Dermed får det norske eksemplet preg av både praktisk aksjonsforskning og teknisk aksjonsforskning.

I *frigjørende aksjonsforskning* har praktikere primært regien, og skal helst selv ha ansvaret for prosjektet og å utvikle arbeidet. Ekstern forsker er her en moderator som bidrar for eksempel til å etablere refleksjonsgrupper på skolen, men må trekke seg ut så snart gruppen fungerer (Carr & Kemmis, 1986, s. 202–207). Ekstern forsker får her nærmest en slags konsulentrolle, og vitenskapelige kriterier innfris ikke (Bjørnsrud, 2005, s. 40). Dermed er frigjørende aksjonsforskning en strategi med aksjonslæring av praktikere støttet av en forsker som konsulent. Hovedforskjellen mellom frigjørende aksjonsforskning og praktisk aksjonsforskning er altså at det bare er i sistnevnte at forskeren produserer vitenskap.

Vi må imidlertid her stoppe opp i forhold til spørsmålet om hva aksjonsforskning egentlig er. Vi har forholdt oss til at i aksjonsforskning er det forskere som bedriver vitenskapelig aktivitet. Carr og Kemmis (1986) resonnerer imidlertid med at aksjonsforskningens formål er at den skal kunne ut i frigjørende aksjonsforskning, der praktikerne er selvhulpne i å drive forbedringsarbeid, uten en vitenskapelig forsker som partner, men ev. som konsulent. Hva som er aksjonsforskningens formål, er det ikke en klar enighet om i litteraturen. Vi støtter oss til Bjørnsrud (2005) og Tiller (2006), som forstår frigjørende aksjonsforskning som aksjonslæring, der det ikke settes krav til vitenskapeliggjøring, men krav til vitenskapelige framgangsmåter. Vi oppfatter at forskerens rolle i frigjørende aksjonsforskning ikke er å forske, men å være konsulent. Dette kan assosieres med det Kalleberg (1992, s. 1) omtaler som *profesjonell metode*, og enkelte vil hevde at slik virksomhet ikke er vitenskap i det hele tatt, men heller sosialarbeid, politikk eller konsulentvirksomhet.

20 år senere reflekterte Carr og Kemmis (2005) hva i boken fra 1986 som ville overlevd og ikke, i en revidert utgave. De skriver blant annet:

[...] but in the years since the book's publication, the assumption that teachers should exercise autonomous professional judgement has been profoundly undermined, first by the accountability movement of the 1980s and, secondly, by the massive re-regulation and hyper-rationalisation of schooling in the 1990s. (Carr & Kemmis, 2005, s. 350)

Ifølge sitatet forstår vi det slik at forfatterne selv mener at betingelsene for frigjørende aksjonsforskning (inspirert av Stenhouses ideer om «læreren som forsker» fra 1975) ikke hadde like gode vilkår i 2005 som i 1986.

Kalleberg (1992, s. 2) identifiserer aksjonsforskning som en type intervenserende, konstruktiv samfunnsforskning, og anvender i den forbindelse begrepet *intervenerende opplegg*. Vi forstår intervenserende opplegg dit hen at det kan designes som både praktisk aksjonsforskning og teknisk aksjonsforskning. Imidlertid mener vi at intervenserende opplegg ikke er frigjørende aksjonsforskning, i og med at det i frigjørende aksjonsforskning ikke stilles krav til produksjon av vitenskap, jf. Kallebergs betegnelse profesjonell metode.

Til å ytterligere klargjøre skillet mellom praktisk aksjonsforskning og teknisk aksjonsforskning anvender vi eksempler fra professor Tom Tiller sin forskning. Et av disse er Lofot-prosjektet, som hovedsakelig kan plasseres under teknisk aksjonsforskning. Forfatterne skriver:

Formålet med prosjektet er å fremme utviklinga av en grunnskole hvor det mer bevisst og systematisk enn det som er vanlig i dag, blir tatt hensyn til og utgangspunkt i lokale forhold, til det nære og kjente miljø, til den verden som er umiddelbart viktig så vel for skolelever som for voksne i miljøet. (Høgmo, Tiller & Solstad, 1981, s. 13)

Sju skoler i Lofoten deltok i prosjektet, men det framgår her at forskerne har ambisjon om å endre og forbedre grunnskoler generelt, og det gis et analytisk bidrag til læreplanforskningen (Høgmo et al., 1981, s. 223–226). Lofot-prosjektet fikk betydning for mønsterplanen for grunnskolen av 1987, M87. Altså var det i prosjektet en ambisjon om generalisering, og funnene ble anvendt i andre kontekster. Riktignok fikk noen av deltakerne på skolene sterkt eierforhold til prosjektet,

noe som kjennetegner praktisk aksjonsforskning. Forskerne forteller at Våg skole la ned mye arbeid i utvikling av en lokalorientert skole, bla. fordi prosjektet ble sett som en ressurs for stedet og for ungdommens «utdanning» til lokale, mulighetsrike yrker. Ved Vær skole var det motsatt. Der ble det mobilisert mot ideen, med bakgrunn i at lokalbefolkningen så det som mer verdifullt for ungdommen å «utdannes» for videre karrieremuligheter, ikke for usikre lokale næringer. Dermed kom utviklingsarbeidet aldri i gang ved Vær skole, men det ga likevel forskerne nyttig kunnskap til prosjektets problemstilling (fritt etter Høgmo et al., 1981, s. 154–191).

Et annet prosjekt, som i motsetning til eksemplet over er mer reinheklet praktisk aksjonsforskning, er etter vår tolkning et prosjekt i Helsingborg kommune i Sverige. Kommunen søkte etter en ny pedagogikk som matchet kommunens visjon om god skole. I Tromsø befant det seg en forskergruppe som interesserte seg for ny pedagogikk. Det ble etablert et forskende partnerskap, der strategien for aktørene i Helsingborg var aksjonslæring (Hedén, Jakhelln, Svenningsson & Tiller, 2009, s. 7). Det er lokale aktører som initierer prosjektet. Forskere inviteres inn, og det lokale problem er prosjektets primære anliggende.

Som det framgår av dette hovedavsnittet, er det i teknisk aksjonsforskning ambisjon om å generalisere. I praktisk aksjonsforskning har forskeren i utgangspunktet ikke ambisjon om å generalisere, men vi skal komme tilbake til og diskutere om dette likevel er mulig.

Forskningsspørsmål i aksjonsforskning

I dette hovedansnittet skal vi vise at formulering av forskningsspørsmål har betydning for hvorvidt forskeren har ambisjon eller ikke om å generalisere.

Et likhetstrekk for aksjonsforskningstudier er at forskningsspørsmålene er *konstruktive*, altså spørsmål som fokuserer på forbedringspotensialet og forsøker å finne en løsning på aktuelle samfunnsutfordringer (Kalleberg, 1992, s. 33). Imidlertid kan aksjonsforskningsopplegg være *ulike*, ut fra hvordan konstruktive forskningsspørsmål formuleres. I det

følgende skal vi søke innsikt i hvordan nyanser⁴ i forskningsspørsmål kan legge føringer for valg av type aksjonsforskning.

Hva er et konstruktivt forskningsspørsmål? Kalleberg (1992, s. 31–32) svarer på dette. I *konstruktive forskningsopplegg* (aksjonsforskning) spør forskeren hva et sett aktører kan og bør gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet. Dette skiller seg fra *konstaterende forskningsopplegg*, der forskeren spør om hvordan og hvorfor noe er som det er, eller eventuelt kanskje kommer til å bli. I en tredje type forskningsopplegg, *vrderende opplegg*, spør forskeren om hvilken verdi en sosial realitet har. Ut fra Kallebergs redegjørelse kan det utledes en mal for konstruktive forskningsopplegg: *Hva kan og bør et sett aktører gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet?* Kalleberg (1992, s. 33) forklarer at et konstruktivt forskningsspørsmål innebærer argumentasjon for at det finnes a) realistiske, b) ønskerverdige alternativer til den bestående situasjonen, og at det c) finnes måter å endre situasjonen på som er verdt omstillingskostnadene.

I det følgende eksperimenterer vi med nyanser i ulike formuleringer av konstruktive forskningsspørsmål, og gjør en analyse av hvilke føringer ulike spørsmålsformuleringer kan ha for ambisjon om generalisering eller ikke. Vi ser på følgende nyanser som har betydning for forskningsopplegget: i) hvem som er subjektet i forskningsspørsmålet (hvem som gjør noe med formål om å forbedre), f.eks en skole, en lærer eller en elev, ii) om subjekt er generelt eller spesifikt – altså om subjektet er i entall eller flertall, og iii) om formuleringen ev. har indirekte objekt (hvem noe blir gjort for – f.eks at lærer er subjekt og elev indirekte objekt). At vi velger å fokusere på disse tre nyansene, begrunner vi på følgende måte:

- i) Subjektet i forskningsspørsmålet er avgjørende for å definere hvem som skal gjøre forbedringsarbeidet.
- ii) Om subjektet er generelt eller spesifikt: Om subjekt er i entall eller flertall, er avgjørende for om studien dreier seg om kun en enhet eller en populasjon, og gir dermed føringer for om forskeren har

4 Nyanse betyr i denne sammenhengen en svært liten forskjell, men likevel en betydningsfull detalj.

ambisjoner om å generalisere eller ikke. «Hva kan og bør *skoler i Norge* gjøre for å utvikle ...» er et eksempel på forskningsspørsmål med *generelt* subjekt. «Hva kan og bør *Fløya skole* gjøre for å utvikle ...» er et eksempel på forskningsspørsmål med *spesifikt* subjekt.

- iii) Om forskningsspørsmålet har et indirekte objekt, er formålet at subjektet skal forbedre situasjon til indirekte objekt. Om forskningsspørsmålet ikke har indirekte objekt, er formålet at subjektet skal forbedre sin egen situasjon. Dette dreier seg for eksempel om hvorvidt et lærerteam har et prosjekt med formål om å utvikle seg selv eller utvikle sine elever. «Hva kan og bør skoler i Norge gjøre for å styrke *undomsskolelevers* relasjonelle forståelse i matematikk?» er et eksempel der ungdomsskoleelever er indirekte objekt.

For å vise ulike nyanser i formulering av konstruktive forskningsspørsmål tar vi utgangspunkt i fire eksempler:

Eksempel 1: Hva kan og bør lærere i Norge gjøre for å styrke elevers relasjonelle forståelse av matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon?

Eksempel 2: Hva kan og bør elever i Norge gjøre for å styrke sin relasjonelle forståelse av matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon?

Vi karakteriserer «et sett aktører» som spørsmålets subjekt (den som utfører handlingen) i Kallebergs (1992) «mal» for konstruktive forskningsspørsmål. Eksempel 1 har et generelt subjekt, *lærere i Norge*, og et indirekte objekt (hvem noe blir gjort for), nemlig *elever i Norge*. Eksempel 2 har derimot *elever i Norge* som subjekt, og har ikke indirekte objekt. Vi behøver imidlertid to eksempler til for å skille mellom generelt subjekt (eksempel 1 og 2) og spesifikt subjekt (eksempel 3 og 4).

Eksempel 3: Hva kan og bør lærere ved Isa skole gjøre for å styrke elevers relasjonelle forståelse av matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon?

Eksempel 4: Hva kan og bør elever i 5A ved Isa skole gjøre for å styrke sin relasjonelle forståelse av matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon?

Forskjellene er følgende: Eksempel 1 og 2 har *generelt subjekt* (lærere og elever i Norge). Det signaliserer at forskeren ikke primært er opptatt av å *utvikle den case* aksjonsforskningen foregår i, men å anvende den aktuelle *casen til å generalisere* til en gruppe av lignende tilfeller (alle lærere og elever i Norge), altså forutsetter det teknisk aksjonsforskning.

Eksempel 3 og 4 har *spesifikt subjekt* (som er lærere og elever på en bestemt skole). Det signaliserer at forskeren primært er opptatt av å forbedre den aktuelle casen, og ikke i utgangspunktet har ambisjon om å generalisere. Praktisk aksjonsforskning og frigjørende aksjonsforskning er da aktuelt, men ikke teknisk aksjonsforskning.

Eksempelene 1–4 har ulike kombinasjoner av lærere og elever som subjekt, og om det dreier seg om spesifikke lærere og elever eller lærere og elever generelt. Samme kombinasjoner kan følgelig anvendes mellom andre valg av subjekt, f.eks. mellom rektor og lærere. Eksempel 1–4 blir da slik:

Eksempel 1: Hva kan og bør rektorer gjøre for å endre læreres vurderingspraksis fra å i hovedsak dreie seg om summativ vurdering til også å dreie seg om formativ vurdering?

Eksempel 2: Hva kan og bør lærere gjøre for å endre sin vurderingspraksis fra å i hovedsak dreie seg om summativ vurdering til også å dreie seg om formativ vurdering?

Eksempel 3: Hva kan og bør rektor ved Belle skole gjøre for å endre læreres vurderingspraksis fra å i hovedsak dreie seg om summativ vurdering til også å dreie seg om formativ vurdering?

Eksempel 4: Hva kan og bør lærere ved Belle skole gjøre for å endre sin vurderingspraksis fra å i hovedsak dreie seg om summativ vurdering til også å dreie seg om formativ vurdering?

I tabell 2 nedenfor har vi oppsummert ulikheter og likheter i spørsmålsformuleringer i de fire eksemplene, for å vise hvordan forskningsspørsmålet

endres etter hvorvidt forskeren i utgangspunktet har ambisjon om generalisering eller ikke.

Tabell 1 Ulikheter og likheter i forskningsspørsmål, eksempel 1–4

| Forskningsspørsmål | Subjekt | Indirekte objekt | Ambisjon om generalisering | Type aksjonsforskning |
|--------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Eksempel 1 | Rektorer generelt | Lærere generelt | Ja | Teknisk |
| Eksempel 2 | Lærere generelt | - | Ja | Teknisk |
| Eksempel 3 | Rektor ved Belle skole | Lærere ved Belle skole | Nei | Praktisk eller frigjørende |
| Eksempel 4 | Lærere ved Belle skole | - | Nei | Praktisk eller frigjørende |

Forskningsspørsmål 1 og 2 styrer mot ambisjon om generalisering, fordi forskeren da ønsker å si noe generelt om en gruppe av tilfeller (rektorer og lærere på skoler flest). Forskningsspørsmål 3 og 4 styrer mot å ikke generalisere, fordi forskeren er kun opptatt av et tilfelle (Belle skole).

Dette hovedavsnittet har handlet om forskningsspørsmål i aksjonsforskning. Vi går videre med å se på hvordan forskningsspørsmålene legger føringer for type aksjonsforskning, type casestudie, type generalisering samt forskende partnerskap eller ikke.

Aksjonsforskning som casestudier

I dette hovedavsnittet viderefører vi de fire eksemplene på ulike forskningsspørsmål. Vi henter også tilbake begrepet casestudier⁵, som vi innledningsvis viste kan produsere generaliseringer. Imidlertid er det i noen typer casestudier ambisjon om å generalisere, mens i andre typer er generalisering ikke et formål. Vi kobler i det følgende slike ulike typer casestudier til henholdsvis praktisk aksjonsforskning og teknisk aksjonsforskning, for å belyse disse to aksjonsforskningstypene ytterligere i forhold til spørsmålet om generalisering.

5 Casestudie er ikke en metode, men en forskningsstrategi, som skiller seg fra forskningsstrategiene eksperiment og survey. I en casestudie kan det anvendes ulike metoder for innsamling av data, som f.eks. intervju, observasjon, spørreskjema, empirisk materiale fra dokumenter etc. (Ramian, 2007, s. 20, 23, 185–186; Yin, 2007, s. 22, 25, 32).

Det kan skilles mellom fire ulike typer casestudier: ateoretisk-, teoretisk fortolkende-, eksplorative/teorigenererende- og hypoteseprøvende casestudier (Andersen, 2013).

Tabell 2 Fire typer casestudie (etter Andersen, 2013, s. 28)

| Enhet definert ved | Formål | Deskriptiv | Analytisk |
|--------------------|--------|-----------------------|-----------------------------------|
| Gitt populasjon | | Ateoretisk | Teorigenerering [eksplorativt] |
| Teoretisk univers | | Teoretisk fortolkende | Teoriutvikling [hypoteseprøvende] |

Hypoteseprøvende casestudier synes ikke å være relevante i og med at falsifisering/verifisering ikke er aksjonsforskningens natur. I *a-teoretiske casestudier* er forskeren opptatt av kun ett tilfelle. Populasjonen består av kun den ene, og det er dermed ikke aktuelt å generalisere. Det finnes lite eller ingen kunnskap om det aktuelle fenomenet fra før, og forskeren beskriver denne ene casen gjennom en historie (fritt etter Andersen, 2013). Mye av feltarbeidertradisjonen innen urban sosiologi faller inn under denne kategorien, der forskere reflekterer dyp forståelse av det system som de har gått inn i og blitt en del av (Andersen, 2013, s. 63). Slike casestudier kan være aktuell i aksjonsforskning, men antakeligvis ikke ofte. Dersom en a-teoretisk casestudie skal være aktuell som aksjonsforskning, må det finnes et lokalt problem som det samtidig eksisterer lite generell kunnskap om. Derimot mener vi at definisjonene av både teoretisk fortolkende casestudie og eksplorative casestudie kan bidra til å belyse formål med henholdsvis praktisk aksjonsforskning og teknisk aksjonsforskning.

I *teoretisk fortolkende casestudie* er forskeren, i likhet med i ateoretisk casestudie, opptatt av kun ett tilfelle. Imidlertid finnes det i teoretisk fortolkende casestudie relativt mye kunnskap om det aktuelle fenomenet fra før. Det finnes mye teori om gruppen av tilfeller som det aktuelle tilfellet tilfører. Forskeren anvender derfor etablert teori til å belyse den aktuelle casen. Denne typen casestudie bidrar vanligvis ikke til å utvikle teoretisk innsikt videre, men bruker hverdagsforståelse eller begreper og teoretiske sammenhenger til å oppsummere eller strukturere et empirisk materiale. Hensikten er å anvende eksisterende generaliseringer til å kaste lys over noe spesifikt (Andersen, 2013, s. 28, 70–74). Teoretisk fortolkende studier

har liten vitenskapelig verdi i og med at de ikke er generaliserbare og i liten grad bidrar til utvikling av generell teori. Likevel kan slike studier være viktige som anvendt vitenskap, da hensikten med utvikling og etablering av teori nettopp er å gjøre fortolkende studier mulige (Lijphardt, 1971, s. 692)⁶. I og med at kun det aktuelle tilfelle/case er interessant i slike studier, er generalisering uaktuelt. Studier som analyserer læreplaner, kan anses som eksempler på teoretisk fortolkende casestudier. Dette ved at en læreplan belyses som unikt tilfelle ved bruk av etablerte teorier, uten tilsynelatende ambisjon om generalisering til andre læreplanreformer, som f.eks. i Andreassen (2016), der målsettingen er: «Å utvikle ny kunnskap om hvordan lokalt læreplanarbeid med LK06 kan og bør utføres.»

Aksjonsforskningsstudier som er teoretisk fortolkende casestudier, vil kunne være praktisk aksjonsforskning ved at man ikke har ambisjon om å generalisere, men anvender eksisterende generaliseringer til å løse et lokalt problem.

Et annet eksempel på en teoretisk fortolkende casestudie som praktisk aksjonsforskning er Tresselt, Andreassen og Lund (2018), der en av oss er forfatter. Studiens forskningsspørsmål er: «Hvordan kan et lærerteam endre møtepraksis fra å i hovedsak handle om logistikk til å handle mer om læring?» En teamleder for norsklærere ved en skole ønsket å endre innholdet på teammøtene – et ønske som ble delt av teammedlemmene. Formålet er da å løse det lokale problemet, ikke å generalisere. Vi ser i ettertid at subjektet i forskningsspørsmålet dermed reelt ikke er «lærerteam» generelt, men det spesifikke lærerteamet på «Bygde skole». Teamlederen, som også tok rollen som forsker, hadde en intensjon om å etablere et forskende partnerskap med lærerne i teamet, og designet studien som praktisk aksjonsforskning. Denne studien kan plasseres som en teoretisk fortolkende casestudie fordi en case, «et lokalt problem eiet av lærerteam norsk på Bygde skole», belyses gjennom etablerte teorier om kollektiv læring.

I arbeidet med å løse det lokale problem så etter hvert forskerne likevel at funnene for studien kunne ha allmenn betydning utover det aktuelle lærerteamet på Bygde skole. Selv om en studie i utgangspunktet setter

6 Oversettelse hentet fra Shakar (2009, s. 26).

søkelys på det lokale problemet, og ikke har ambisjon om generalisering, kan studien likevel vise seg å oppfylle potensialet for generalisering. Dette kommer vi tilbake til senere i artikkelen.

I *eksplorative casestudier* er forskeren opptatt av en gruppe tilfeller og anvender ett tilfelle som eksempel for hele gruppen. Populasjonen består av mange. I denne typen casestudier finnes det lite eller ingen kunnskap om det aktuelle fenomenet fra før, i likhet med i a-teoretiske casestudier. Ved å studere ett tilfelle av gruppen ønsker forskeren å generere teori og hypoteser om hele gruppen av tilfeller (fritt etter Andersen, 2013). Eksplorative casestudier vil kunne bidra til å utvikle relevante hypoteser og proporsjoner for videre forskning (Yin, 2007, s. 22). Slike studier har karakter av jakt på teoretiske mønstre som ikke på en tilfredsstillende måte kan fanges opp i eksisterende teori (Andersen, 2013, s. 28). Aksjonsforskningsstudier som er eksplorative casestudier, vil kunne være teknisk aksjonsforskning ved at man har ambisjon om å generalisere. Et eksempel på en eksplorativ casestudie som teknisk aksjonsforskning er en studie signert den ene av oss forfatterne. Bjørndal (2012) spør: «Hvordan kan lærere praktisere filosofiske samtalegrupper på ungdomstrinnet slik at elevenes digitale dømmekraft rundt Internettbruk stimuleres?»⁷ Av den konstruktive spørsmålsformuleringen framgår det at lærere på ungdomstrinnet er subjektet – altså et *generelt subjekt*. Det framgår også et indirekte objekt, nemlig ungdomsskoleelever generelt. Prosjektets formål var å utvikle et undervisningsopplegg designet for ungdomstrinnet i norsk skole (Bjørndal, 2012, s. 1–2), noe som speiler en generaliseringsambisjon, i tråd med eksplorativ casestudie. Lærerne i utvalget hadde ikke definert noe lokalt problem, men man kan likevel tenke seg at de gjennom å bidra til forskerens prosjekt også så anledningen til å øke egen kompetanse. Prosjektet var dermed *forsker-initiert* og kan plasseres under teknisk aksjonsforskning. Studien har også kjennetegnet av å være en eksplorativ casestudie, selv om dette begrepet ikke ble anvendt til å beskrive designet. Oppsummerende kan vi anvende modellen for de fire typer casestudie slik:

7 Bjørndal (2012) har også fire delspørsmål, men disse er ikke relevante i denne sammenhengen.

Tabell 3 Fire typer casestudie kombinert med to typer aksjonsforskning

| | Formål | Deskriptiv | Analytisk |
|--------------------|--------|-----------------------|----------------------------------|
| Enhet definert ved | | | |
| Gitt populasjon | | A-teoretisk | Teorigenerering [eksplorativt] |
| Teoretisk univers | | Teoretisk fortolkende | Teoriutvikling [hypoteseprøvede] |

Vi kan dermed belyse praktisk aksjonsforskning og teknisk aksjonsforskning gjennom å koble disse til henholdsvis teoretisk fortolkende case-studie og eksplorativ casestudie.

Mulige sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering

Mens artikkelens to første hovedavsnitt ga bakgrunn for noe av problematikken omkring generalisering i kvalitativ forskning, har vi i de tre siste hovedavsnittene eksperimentert med mulige tenkemåter til å begrunne sammenhenger mellom forskningsspørsmål i aksjonsforskning og generalisering. Disse eksperimenteringene kan systematiseres i følgende modell:

Tabell 4 Forholdet mellom forskningsspørsmål og generalisering i aksjonsforskning

| Eksempel på konstruktive forskningsspørsmål | Subjekt | Type AF | Forskende partnerskap | Type casestudie | Generalisering |
|--|---|---------|-----------------------|-----------------|----------------|
| 1. Hva kan og bør <u>lærere i Norge</u> gjøre for å styrke <u>elevers</u> relasjonelle forståelse i matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon? | Lærere generelt . (Elever generelt er indirekte objekt) | Teknisk | Nei | Eksplorativ | Analytisk |
| 2. Hva kan og bør <u>elever i Norge</u> gjøre for å styrke <u>sin</u> relasjonelle forståelse i matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon? | Elever generelt . | Teknisk | Nei | Eksplorativ | Analytisk |

(Continued)

Tabell 4 (Continued)

| Eksempel på konstruktive forskningsspørsmål | Subjekt | Type AF | Forskende partnerskap | Type casestudie | Generalisering |
|--|---|----------|--|-----------------------|-------------------------------------|
| 3. Hva kan og bør <u>lærere ved Isa</u> skole gjøre for å styrke <u>elevens</u> relasjonelle forståelse i matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon? | Lærere ved en spesifikk skole. (Elever ved en spesifikk skole er indirekte objekt). | Praktisk | Ja. Forutsetter at lærere (og elever) har eierforhold. | Teoretisk fortolkende | Ikke en ambisjon. Ev. naturalistisk |
| 4. Hva kan og bør <u>elever i 5A Isa</u> skole gjøre for å styrke <u>sin</u> relasjonelle forståelse i matematikk gjennom arbeid med ulike strategier i multiplikasjon? | Elever ved en spesifikk skole. | Praktisk | Ja med elever. Forutsetter eierforhold. | Teoretisk fortolkende | Ikke en ambisjon. Ev. naturalistisk |

I tabell 4 ser vi at eksplorative casestudie, som interesserer seg for en gruppe av tilfeller, men bruker et eller få tilfeller som grunnlag for generalisering, er aktuell for forskningsspørsmåleksempel 1 og 2, fordi i disse eksemplene er *subjektet generelt* (rektorer generelt og lærere generelt).

Teoretiske fortolkende casestudie, som kun interesserer seg for ett tilfelle, er aktuell for forskningsspørsmåleksempel 3 og 4, fordi i disse eksemplene er *subjektet spesifikt* (rektor ved en bestemt skole eller lærere ved en bestemt skole).

Forskningsspørsmåleksempel 1 og 2 har generelt subjekt og er dermed opptatt av å generalisere. Det sentrale her er altså teoriutvikling, noe som kjennetegner teknisk aksjonsforskning. I teknisk aksjonsforskning er forskeren ikke opptatt av å løse et lokalt problem, selv om arbeid med et lokalt problem kan være en del av datainnsamlingen. En bonus av teknisk aksjonsforskning kan likevel være at et lokalt problemet løses.

Forskningsspørsmål 3 og 4 har spesifikt subjekt og dermed ikke opptatt av å generalisere, men av å løse det lokale problemet, noe som kjennetegner praktisk aksjonsforskning.

Analytisk generalisering er et formål i eksplorative casestudier, og dermed aktuelt for forskningsspørsmåleksempel 1 og 2, men ikke 3 og 4. Imidlertid kan naturalistisk generalisering anvendes i eksempel 3 og 4, som kan plasseres som teoretisk fortolkende casestudie.

Med forskningsspørsmål 1 og 2 gis det dårlige kår for forskende partnerskap, fordi forskerens fokus er teoriutvikling – ikke praktikernes lokale problem/utviklingsambisjon. Forskningsspørsmål 3 og 4, derimot, legger til rette for forskende partnerskap fordi det er praktikerne selv som er subjekt i forskningsspørsmålet, med bakgrunn i at det er et lokalt problem som er i søkelyset.

I dette hovedavsnittet har vi eksperimentert oss fram til mulige sammenhenger mellom type aksjonsforskning, type casestudie, formulering av forskningsspørsmål og generalisering. I teknisk aksjonsforskning er analytisk generalisering et formål, mens praktisk aksjonsforskning ikke har generalisering som kjennetegn. Vi skal likevel i det følgende diskutere muligheter for at praktisk aksjonsforskning likevel kan produsere generaliseringer.

Kan praktisk aksjonsforskning likevel produsere generaliseringer?

Stake og Trumbull (1982 i Tjora, 2013, s. 208–212) anvender begrepet naturalistisk generalisering. Tjora (2013, s. 211) hevder at i forskning som skal legge til rette for naturalistisk generalisering, må case og kontekst være langt mer detaljert enn det man vil finne i en vitenskapelig artikkel. Han nevner som eksempel at lange antropologiske monografier, med tykke beskrivelser, kan være en form for tekst hvor nettopp detaljerte miljøbeskrivelser gjør det mulig for leseren å vurdere om noe av analysen kan være relevant for andre situasjoner.

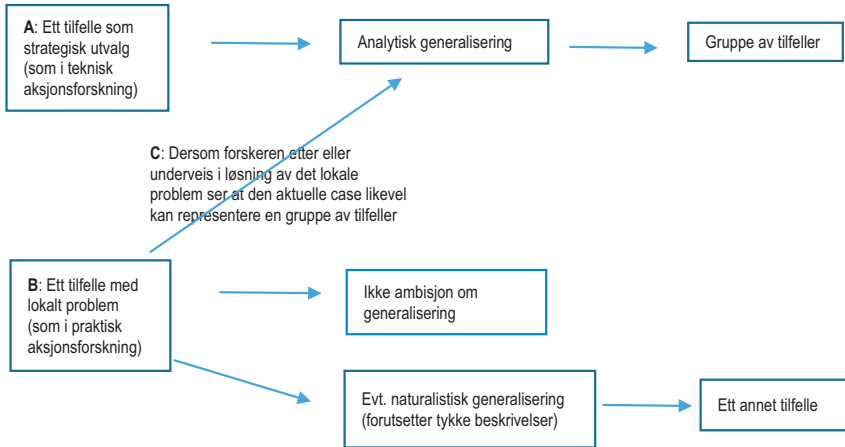
Situert generalisering kan langt på vei betraktes som synonymt med naturalistisk generalisering. Simons, Kushner, Jones og James (2003, s. 358–359) forklarer at i situert generalisering overlates det til leseren av forskningsrapporten å vurdere hvorvidt funnene fra den casen som studien er gjort i, kan anvendes i andre kontekster. I både naturalistisk og situert generalisering er det leseren som generaliserer, ikke forskeren. Dette skiller seg fra analytisk generalisering.

Forskjellen mellom på den ene siden analytisk generalisering og på den andre siden naturalistisk/situert generalisering kan kort oppsummeres slik:

- I analytisk generalisering anvendes kunnskap om ett eller få tilfeller til å representere kunnskap om *en gruppe av tilfeller*, definert av forskeren. Analytisk generalisering er aktuelt i teknisk aksjonsforskning – der formålet er å generalisere.
- I naturalistisk generalisering anvendes kunnskap fra ett eller få tilfeller i *ett annet tilfelle*, definert av leseren. Naturalistisk generalisering er aktuelt i praktisk aksjonsforskning – der formålet ikke er å generalisere, men å løse et lokalt problem.

Når forskningen har som formål å løse et lokalt problem, er generalisering i utgangspunktet ikke et tema. Tjora (2013, s. 208) forklarer som eksempel at dersom forskeren har som oppdrag å studere omorganiseringen av en bedrift eller sosiale problemer i et nærmiljø, er det sannsynlig at oppdragsgiver ikke er opptatt av andre forhold enn den aktuelle case. Ut fra dette trekker vi at naturalistisk generalisering ikke bare avhenger av om at leseren ser sammenhenger mellom case og egen kontekst, men at forskeren legger til rette for at dette skal være mulig for leseren.

Det vil si at når utgangspunktet for forskningen er et lokalt problem (som i praktisk aksjonsforskning), kan naturalistisk generalisering være aktuelt, men ikke en selvfølge. Et spørsmål blir likevel: Når utgangspunktet er et lokalt problem – er det da mulig å tenke seg en kombinasjon av praktisk aksjonsforskning og analytisk generalisering? Vi eksperimenterer: La oss si at en forsker, i etterkant av et praktisk aksjonsforskningsprosjekt, ser at arbeidet med det lokale problemet kan representere funn som er aktuelle for andre kontekster. Forskeren oppdager gjennom teori og tidligere forskning at løsningen av problemet i det aktuelle case kan anvendes i andre tilfeller. Forskeren utleder deretter hvilken gruppe av tilfeller som casen synes å kunne representere. Den aktuelle case er da ikke strategisk valgt, den er valgt på bakgrunn av et lokalt problem basert på lokale aktørers initiativ. Likevel kan casen i ettertid gis «status» som et strategisk utvalg, og dermed anvendes i analytisk generalisering. Vi eksperimenterer med å utvikle en modell for ulike «veivalg» om sammenhenger mellom aksjonsforskning og generalisering:



Figur 2 Utvikling av en modell for generaliseringsformer i aksjonsforskning

Variant A i figuren vil sortere under teknisk aksjonsforskning, mens variant B er relevant for praktisk aksjonsforskning. I tillegg kan en tenke seg en variant C, som har utgangspunkt som praktisk aksjonsforskning, men som likevel utvikles til et prosjekt med generaliseringspotensial, ved at kunnskap om arbeid med det lokale problem gjennom analytisk generalisering kan bidra til arbeid med løsning for en gruppe av tilfeller.

Oppsummering og tilbake til forskningsspørsmålet

Vi viste innledningsvis til en studie av Payne og Williams (2005 i Nadim, 2015, s. 130) som «konkluderer med at kvalitative forskere ofte ser ut til å produsere generaliseringer ubevisst». Formålet med denne artikkelen er å bidra med innspill i diskusjonen om forholdet mellom aksjonsforskning med kvalitative data og generalisering. Vi spurte: *Hvordan kan forskningsspørsmål i aksjonsforskning som casestudie formuleres etter hvorvidt forsker har ambisjon om generalisering eller ikke?* Vi svarer i to punkter, og understreker samtidig at disse på ingen måte kan betraktes som endelige svar, men har mer karakter av å være eksperimentering med relevante teoretiske begreper.

- Dersom subjektet i forskningsspørsmålet er spesifikt (f.eks Vik skole eller lærerteam på Fjord skole), har forskeren enten ikke ambisjon om å generalisere (som i praktisk aksjonsforskning), eller har ambisjon om at leseren selv kan vurdere om studiens funn kan anvendes i egen kontekst. En slik måte å anvende funn på, sett fra leserens perspektiv, kalles *situert generalisering* eller *naturalistisk generalisering*.
- Dersom subjektet derimot er generelt (f.eks skoler i Norge, eller en gruppe av lærerteam i Norge) har forskeren ambisjoner om å generalisere (som i teknisk aksjonsforskning). Det vil da dreie seg om *analytisk generalisering* dersom aksjonsforskningen er basert på kvalitative data.

Disse to punktene er bidrag til mulig tankesett for å begrunne sammenhenger mellom forskningsspørsmål i aksjonsforskning og generalisering. Dette tankesettet er imidlertid begrenset ved at vi kun har anvendt et utvalg av begreper fra litteratur om aksjonsforskning og casestudier. Begrepene vi har anvendt, og bygget våre resonementer på, er vår forståelse av begrepene teknisk aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning, eksplorativ casestudie og teoretisk fortolkende casestudie:

- Teknisk aksjonsforskning vil kunne utføres som eksplorativ case-studie. Teknisk aksjonsforskning har som formål å generalisere, og forskeren gjør følgelig et strategisk utvalg. I eksplorativ casestudie har forskeren ambisjon om analytisk generalisering, som synes å være tilnærmet synonymt med teoretisk generalisering, moderat generalisering og «eksemplets makt».
- Praktisk aksjonsforskning vil kunne utføres som teoretisk fortolkende casestudier. I teoretisk fortolkende casestudier har ikke forskeren ambisjon om generalisering, men anvender eksisterende generaliseringer for å *belyse den aktuelle case*, uavhengig om det dreier seg om aksjonsforskning eller ikke. Om vi knytter praktisk aksjonsforskning til teoretisk fortolkende casestudie, kan det dreie seg om å anvende eksisterende generaliseringer til å *løse det lokale problem*.

- I praktisk aksjonsforskning er ikke utvalget strategisk, fordi det tas utgangspunkt i et lokalt problem, ikke i et utvalg med potensial til å si noe om flere tilfeller enn utvalget selv. Dermed har forskeren i utgangspunktet ikke ambisjon om å generalisere, men forskeren kan legge til rette for at leserne selv gjør naturalistisk generalisering. Praktisk aksjonsforskning kan likevel gi analytisk generalisering, når forskeren i ettertid ser at utvalget som eier det lokale problem, samtidig innfrir kriterier for et strategisk utvalg, og/eller at teori og tidligere forskning anvendes i utledning mot analytisk generalisering.

Dersom vi, eller andre, hadde anvendt andre begreper fra litteratur om aksjonsforskning og casestudier, ville man kanskje funnet andre muligheter for å tenke sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering.

Referanser

- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktorgradsavhandling). UiT Norges arktiske universitet, Tromsø. Hentet fra <https://munin.uit.no/handle/10037/9671>
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, K. E. W. (2012). *Digital dømmekraft. Utprøving og empirisk analyse av et undervisningsopplegg for ungdomstrinnet, inspirert av filosofering med barnbevegelsen, med formål om å fremme kritisk internettbruk.* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø. Hentet fra <https://munin.uit.no/handle/10037/4365>
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Knowledge and action research.* London: The Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347–357. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09650790500200296>
- Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvdenskab som virker.* København: Akademisk Forlag.
- Forsman L., Karlberg-Granlund, G., Pörn, M., Salo, P. & Aspfors, J. (2014). From transmission to site-based professional development. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 113–132). Rotterdam: Sense Publishers.

- Furu, E. M. & Lund, T. (2014). Development teams as translators of school reform ideas. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 153–170). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gummesson, E. (2004). Fallstudiebasert forskning. I B. Gustavsson (Red.), *Kunnskapende metoder innen samhällsvetenskap* (Uppplaga 3:8, s. 115–144). Lund: Studentlitteratur.
- Hedén, U., Jakhelln, R., Svenningsson, E. & Tiller, T. (2009). *Våga lära. Aktionslärande i Helsingborgs skolor*. Helsingborg: Skol- och fritidsförvaltningen i Helsingborg.
- Høgmo, A., Tiller, T. & Solstad, K. J. (1981). *Skolen og den lokale utfordringen. En sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Bodø: Universitetet i Tromsø. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/6e2922d60027c1f713ea17dba3089af4.nbdigital?lang=no#>
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning»* (LSO rapport nr. 24). Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/7c6843f1fb5922a33d7df92ffeof849a?index=3#3>
- Kalleberg, R. (2001). Introduksjon. I S. Lysgaard, *Arbeiderkollektivet* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lijphart, A. (1971). Comparative politics and the comparative method. *The American Political Science Review*, 65(3), 682–693.
- Lysgaard, S. (2001). *Arbeiderkollektivet* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Merriam, S. B. (1988). *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(3), 129–148. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66798306/generalisering_og_bruken_av_analytiske_kategorier_i_kvalita.pdf
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica.
- Revans, R. (1984). *Aksjonslæringens ABC*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.
- Rönnerman, K. & Olin, O. (2014). Research circles – constructing a space for elaborating on being a teacher leader in preschools. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 95–112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Shakar, Z. (2009). *Bosetting av flyktninger i Oslo. En analyse av statens rolle, diskursen og strukturen rundt bosetting av flyktninger etter statens forespørsel i Oslo kommune* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.

- Simons, H., Kushner, S., Jones, K. & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: The idea of situated generalization. *Research Papers in Education*, 18(4), 347–364.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen* (2. utg.). Gimlemoen: Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Tjora, A. (2017). Emergens: Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning: Refleksjoner og eksempler. Sosiologisk Poliklinikk: NOTAT 1/2017, 1–16. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16720.30728>
- Tresselt, M. A., Andreassen, S.-E. & Lund, T. (2018). Teammøter i skolen – fra «logistikk møter» til lærende møter? *Forskning og forandring*, 1(1), 78–100. Hentet fra <https://forskningogforandring.dk/index.php/fof/article/view/1003>
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Wadel, C. (2011). «Og kven si skuld er det?» Ein arbeidslaus mann sin kamp for sjølvrespekt og eit verdig liv. I C. Wadel, O. L. Fuglestad & C. C. Wadel (Red.), «Og kven si skuld er det?» (s. 17–173). Gimlemoen: Høyskoleforlaget.