

Marit Ulvund

Fortellersete

Med en forskningsdesign inspirert av aksjonsforskning,
praktikerens refleksjon og casestudy



HØGSKULEN I VOLDA



**MØREFORSKING
VOLDA**

Forfattar	Marit Ulvund
Ansvarleg utgjevar	Høgskulen i Volda
ISSN	0805-8075
Sats	Marit Ulvund
Distribusjon	http://www.hivolda.no/fou

Marit Ulvund er tilsett som høgskulelektor i dramaseksjonen på Avdeling for lærarutdanning, Høgskulen i Volda.

Notatserien er for ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, foredrag, artikkelutkast o.a. Eit hovudføre mål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Spreinga går i hovudsak til fagmiljøet i Volda, til eksterne fagmiljø og personar som forfattar(ar) ønskjer kommentarar frå. Kvar forfattar er ansvarleg for sitt arbeid.

*Forteljinga er ein av dei måtene
som eg ikkje berre speglar
røyndomen gjennom,
men som eg skaper
røyndom med.*
(Ricoeur 1997:111.)



Essay i vitenskapelig metode
Klasseromsstudier – Høgskolen i Oslo 2004

Innhold

Innledning og bakgrunn	5
Fortellersete	6
Et eksempel	6
På vei mot forskningsspørsmål	7
Forskningsdesign	8
Teoribakgrunn	8
Objektivisme, relativisme og pragmatisme	8
Mulige design	9
Casestudy	9
Aksjonsforskning	10
Den reflekterende praktiker.....	10
Forholdet mellom den reflekterte praktiker, aksjonsforskning og casestudy.....	12
Mitt forskningsdesign	13
Metode	13
Kvalitativ forskning.....	13
Forskning på egen teaterprosess.....	15
Å forske på og med barn	15
Metodevalg.....	15
Utvalg	15
Loggbok	16
Intervju	16
Utvalg for intervju	17
Dokumentasjon av intervju	17
Stimulated recall.....	18
Observasjon	18
Dokumentasjon og utvalg av observasjon.....	19
Det tredje øye og forskningens validitet.....	19
Avsluttende kommentar	20
Litteratur.....	22

Innledning og bakgrunn

Filosofen Paul Ricoeur er opptatt av fortelling som en måte å skape mening på. Dette skjer gjennom tolking av symbol, det retoriske språket og ikke minst tekster. Ricoeur skriver om dialektikken mellom *hva* vi er og *hvem* vi er, og at broen mellom disse er den fortalte etikk som dermed er det som gir oss en sammenhengende identitet (Ricoeur 1989).

Thor Olav Olsen har skrevet doktoravhandlingen: *Fortellerbegrepet – en studie av forholdet mellom fortelling og menneskelig liv*. Hovedmål for avhandlingen er å vise at fortelling er et menneskelig grunnfenomen. Olsen mener at livet har en temporal og narrativ struktur eller form allerede før det blir fortalt i alminnelig mening.

Den globale tesen min er å vise at tidsforståelsen, identiteten og bruken av fortelling fungerer som en grunnleggende struktur – en struktur som, med andre ord, gir både form og innhold, orden og mening til forestillingen om å ha et liv å føre.
(Olsen 2001:7)

Fortelling som grunnfenomen er forankret og har sine røtter i vår kroppslig baserte identitet. Fortellerbegrepet er altså rotfestet i kroppsligheten. Nevrologen Oliver Sacks viser i sin bok (Sacks 1997) til at den indre sammenhengen i våre liv blir alvorlig forstyrret når vi opplever skader på kroppen. Tap av et ben gir tap av selvfølelse, tap av hukommelse kan gi fullstendig tap av selverkjennelse. Sacks mener at vi alle lager og lever en fortelling, og at det er måten vi håndterer vår identitet og innfører kontinuitet i våre liv på. Det er en skapende og gjenskapende livsnødvendig indre sammenheng mellom oss selv som komplisert nevrologisk organisme og den bevisste del av oss selv, selvbevisstheten. Tap i det ene elementet kan langt på vei oppveies av en overordentlig stor utvikling av kapasiteter til å skape en slik indre sammenheng.

Utforskningen av individuelle liv bidrar til at den teoretiske forståelse blir knyttet tettere sammen med den praktiske forståelse ved at den teoretiske forståelsen innebærer at den praktiske forståelsen kommer i et sterkere lys, og det er det som menes med det å bygge bro over gapet mellom to forståelsesformer, den teoretiske og den praktiske. (Olsen 2001:250)

Kroppen og omverdenen er to momenter som gjensidig henviser til hverandre, skrev filosofen Maurice Merleau-Ponty allerede på 1950-tallet (Merleau-Ponty 1950). Merleau-Ponty viser til det som å *være til i verden*. All oppfattelse og sansing foregår på en eksistensiell bakgrunn. Det er ikke slik at man kan isolere sansingen i deler. Den inngår i helhetlige prosjekter. Menneskekroppens bebor rommet på en helt annen måte enn geometriens eller fysikkens rom. Rommet har mange betydninger og er et handlingens rom.

Fortellingen kan forstås som en måte å skape mening på. Fortellingens struktur omtales som et mulig menneskelig grunnfenomen, og fortellingen er rotfestet i kroppen og kroppens væren og eksistens i rom. Dette er det bakteppe av filosofi og teori som Fortellersestet dypest sett bygger på og samtidig ønsker å utforske mulighetene i.

Fortellersete

Et kveldsete var tidligere et begrep i folkemusikken. Som oftest henviste det til uformelle samlinger rundt mat og musikk på fredagskveldene, kvelden før festkvelden. Man delte musikk og viste og diskuterte instrumentbruk og framføringsteknikker. Jeg har ønsket å skape et lignende sete for fortelling hvor vi kan lære av hverandre ved å utveksle fortellinger og framføringsformer. Ved å være i det vil vi lære av det. Jeg har kalt det et fortellersete.

Et eksempel

Ekkoteater (Marit Ulvund 2002a) er en metode jeg har utviklet inspirert av teaterformen Playback Theatre (Salas 1983). Barna og jeg sitter i en sirkel. Barnet som sitter på stolen ved siden av meg foran de andre i gruppen forteller en selvopplevd historie. Det kan være et kort utsagn som *Mamma mista meg*, eller en lang usammenhengende historie om en fisketur. Gjennom mine spørsmål og samtale med fortelleren, finner vi ut hvem som var med, hva som var viktig for fortellingen, hvor det skjedde og hva som hendte og hvordan det gikk til slutt. Med andre ord: Vi rekonstruerer hendelsen ved å bruke dramaets grunnelementer *figur, fabel, tid og rom*, til vi har en sammenhengende fortelling. Deretter deler jeg ut rollene (*figurene*) til barna i gruppen, og definerer rommet (*rom*) slik at det blir en passende scene for fortellingen. Sammen med fortelleren går jeg gjennom fortellingen en gang til for å klargjøre handlingsgangen (*fabel og tid*). Fortelleren får så se sin fortelling spilt i rommet, sammen med de i gruppen som ikke har roller denne gangen.

Framføringen blir et ekko av fortellingen – og en iscenesettelse av den. Denne metoden hjelper fortelleren til å gjenkjenne en struktur i sin egen fortelling, og bekrefter innholdet i opplevelsen som ligger til grunn for den. De barna som iscenesetter fortellingen får i tillegg oppleve å være i fortellingen med sin egen kropp, og dermed også en del i den.

Dette er en av metodene i *fortellersete* med utgangspunkt i at alle mennesker har et behov for å bli sett og hørt. Å fortelle om seg selv er en måte å bli synlig på, samtidig som det bidrar til å styrke identiteten omkring hvem man er. For noen sitter det muntlige språket løst og ledig og kan kle de fleste emner og opplevelser. De har alltid noe å fortelle eller snakke om. Andre er gode på noen tema, men vet lite å si om andre emner eller kanskje egne opplevelser. I metoder som *ekkoteater* er det en svært lav terskel for å kunne bidra. Det viktigste er at jeg klarer oppnå tillitt i gruppen, og behandler den tilliten med respekt og varsomhet. Min erfaringen viser at da er det de aller fleste som ønsker å bidra.

Å være i en fortelling ved å spille en rolle i den, gir utvidede muligheter til å forstå både fortellingens innhold og struktur. Drama ikke bare handler om rollespill, men er rollespill, skriver dramapedagogen Cecily O'Neill (1995:136). Jeg glemmer ikke Cecily O'Neills introduksjon til en mester-klasse i prosessdrama i Århus i år 2000. Hun gav følgende begrunnelse for hvorfor hun valgte å bli og forbli en dramalærer: "I do it for the delight in blood, love and rhetoric." Og videre fortsatte hun: "I want to give an experience, show them something new, show the connections between things, encounter imagination." (Egne notater fra Drama Boreale, Århus 2002)

Jeg har mange ganger undret meg over min egen glede over spenningen i drama og teaterarbeidet. De intense øyeblikkene som dirrer av liv, følelser og mening og som synes så ubeskrivelige og samtidig viktige. Jeg tror jeg skjønner hva hun mente. Hvordan man skal gi en fortelling form er noe som best kan læres gjennom å få delta i iscenesettelsen av den. Hvorfor man skal gi en fortelling form, ligger i betydningen av å oppleve sammenheng

mellom tanke og kropp, få bekreftelse på vår eksistens og dekke behovet for å skjønne fortellingen som et menneskelig grunnfenomen.

Det å være i noe sammen, er også noe av det som gjør det så spennende å fortelle for et publikum. Vi deler både *blood, love and rethoric* der i mellomrommet hvor fortellingen har sin scene.

På vei mot forskningsspørsmål

Det er ikke alltid lett å skille fra hverandre arbeidet sitt som forteller, dramaforsker og dramalærer. Jeg ser faren for en sammenblanding i forhold til mitt prosjekt. Men jeg mener at det av og til er riktig å gjøre alle disse tre delene som del av en helhet. Både å fortelle og spille med og for. Jeg har brukt lang tid på å finne ut både hva jeg vil gjøre, og hvordan jeg kan forsvare dette innenfor en forskningsdesign som er holdbar. Å finne det sentrale forskningsspørsmålet er viktig og samtidig svært vanskelig. Men faget kan også være til hjelp. I improvisasjonsøvelser snakker vi om de fem H'er. For å skape en god improvisasjon er det nyttig skal man forholde seg til *Hvem, Hva, Hvor, Hvorfor og Hvordan*. Slik også i mitt forskningsprosjekt.

Hvem? – Barna og meg

Jeg har hele tiden ønsket å ha barna og deres prosesser i forhold til fortellingene i fokus. Samtidig vil jeg gjennom praktikerens refleksjon på en mer systematisk og gjennomført måte forsøke å forstå mer av min egen vel utprøvde Fortellersete praksis.

Hva? – Fortellersete og fortellerteater

Gjennomføring av fortellersete vil foregå som drama i klasserommet. Som en del av dette inngår en fortellerteaterframføring med meg som forteller.

Hvor?

I en 1. klasse og en 4. klasse i Norge, og en 1. klasse og 4. klasse i Australia. (Se kommentar om utvalg s.12)

Hvorfor?

For å forstå hva som karakteriserer fortellersete og barnas opplevelse av det. Jeg ønsker å reflektere omkring det å oppleve og erfare gjennom en fortellende struktur, og om det er mulig å finne ut hva slags fortellende strukturer jeg benytter og hvilke barna foretrekker.

Hvordan?

Refleksjon i praksis, individuelle intervju og gruppeintervju, samtaler rundt video av aktiviteten (stimulated recall), observasjon.

Forskningsspørsmål

- Hvordan er fortellingens struktur knyttet til den kroppslighet som dramaets iscenesettelse og dermed rollespillet i fortellersete muliggjør?
- Kan jeg se spor av fortelling som et grunnfenomen i barnas opplevelser eller mitt eget arbeid med fortellersete?

*The very notion
of storytelling
as a mode of knowing
is beginning to shake the foundations
of traditional empiricism and objectivism.
(Taylor 1996:XV)*

Forskningsdesign

Teoribakgrunn

Sharon Grady (Grady 1996:60ff) er opptatt av betydningen av å være seg bevisst forholdet mellom det hun kaller *teoretiske linser, filtrerende paradigmer og metodologiske verktøy*. I den første kategorien henviser hun til kritisk teori innenfor sosial teori, litterær teori, pedagogisk teori, psykoanalytisk teori og teater teori. Cecily O'Neill bruker metaforen *the net of theory* i samme bok, noe som jeg oppfatter som å henvise til det samme Gradys teoretiske linser (O'Neill 1996:141).

Bruk av ulike typer kritisk teori gir oss mulighet til å bevisst bringe fram i lyset de antagelser og holdninger vi har, i stedet for at de svirrer ubevisst i bakgrunnen. Slik kan vi aktivt bringe fram refleksjon omkring viktige tema, samtidig som vi er bevisste på hvilke eller hvilken linse vi ser problemstillingene eller hypotesene gjennom. Feministisk teori og gender er et eksempel på en slik teoretisk linse som jeg vil være oppmerksom på i min forskning. Jeg har arbeidet mange år med kommunikasjon og hersketeknikker som tema. Det har blitt bare tydeligere og tydeligere for meg hvor stor betydning våre holdninger har for hvordan vi blir behandlet og behandler andre. Hvor mye av holdninger som er tillært i 6-7årsalderen, vil være i fokus for min genderlinse. Dette er ulike metoder som rollespill svært godt egnet til avdekke. I tillegg vil jeg være opptatt av hvordan mine egne holdninger er virksomme.

Objektivisme, relativisme og pragmatisme

De filtrerende paradigmenes forholder seg til hvordan vi oppfatter sannheten og kan ha ulike former. De forholder seg dermed til teorien om erkjennelse, epistemologien. I forutsetningen for epistemologien, ligger dualismen mellom subjekt og objekt. Man søker i epistemologien å finne et universelt demarkasjonskriterium som gjør det mulig å vise om visse påstander er sanne. I objektivismen arbeider man ut i fra et slik fast punkt å forholde kunnskapen til. Som en motsetning til objektivismen ligger relativismen. Relativistene mener at all kunnskap er relativ, og at det ikke finnes begrep som er uforanderlige eller universelt gyldige. Begge disse retningene søker å forstå og definere kunnskapens natur. Som en tredje retning kommer pragmatismen. Den har utviklet en ikke-epistemologisk tilnærming til vurderingen av kunnskap og kunnskapsproduksjon.

...en pragmatist tror inte på möjligheten att skapa "a spectators theory of knowledge", dvs. en förestelning om kunnskap som en representasjon av den verkliga världen (se Dewey 1929)... Kunnskap ger inte färdighet - utan är ferdighet... Det finns ingen skarp skilnad mellan tanke (språk) och handling. (Säfström og Östman 1999:19)

Det viktige for en pragmatist er at vi dømmer en handling ut fra det målet den har hatt. I vurdering av kunnskap og kunnskapsproduksjon, er det også målet med aktiviteten som er i fokus. Det kan utvikles ulike teorier ut fra ulike analyser av samme problemstilling, og det finnes ikke et hierarki av kunnskapsformer. Utfordringen for pragmatistene blir å finne ut hvem som skal bestemme hva som er et viktig spørsmål eller tema for utforskning. Hvem som

bestemmer er et spørsmål om makt og maktrelasjoner. Det oppstår som regel en diskurs av inkluderte og ekskluderte tema og saker. I denne sammenhengen er språkets konstituerende virkning av stor betydning. *Det er gjennom språket vi konstituerer vår sosiale virkelighet*, sier Berit Ås i videoen *Kommunikasjon, status og hersketeknikker* (Ås, Ulvund og Bolsø 2000). Hun argumenterer videre for at det derfor var så viktig å definere hersketeknikkene og gi de navn. Det er slik de kan bli synlige for den som blir utsatt for dem.

Om vi slipper det universelle kravet om en sannhet, så slipper vi altså ikke det menneskelige og etiske kravet om å forbli innenfor det menneskelige. Det er vi mennesker som opplever eller tildeler noe mening, og dette menneskelige kan vi ikke stige ut av.

Den neopragmatiska strategien att hantera makt är att eftersträva så stor intersubjektivitet som möjligt, dvs. att få så många människor som möjligt att delta i skapandet av en gemensam överenskommelse när det gäller en verksamhets inriktning, syfte, etc. (Säfström og Östman 1999:22)

Innbakt i denne intersubjektivitetstanken ligger fallabilitetstesens. I den ligger at siden alle mennesker er feilbarlige, så er det viktig at så mange mennesker som mulig blir hørt. På den måten øker vi sjansen for velbegrunnede overenskomster. Innenfor en pragmatisk basert forskning er det viktig at denne ikke gjør krav på å beskrive den ene sannheten om hvordan verden er. Forskningen skal være målrettet, men uten å stenge for videre kritiske analyser innenfor samme tema.

Jeg leter med utgangspunkt i den lille bit av verden jeg arbeider i. Jeg har ikke håp om å finne det ene store svaret på fortellingens betydning i klasserommet. Men jeg har forventninger til at min forskning på Fortellersete kan gi lærere og drama og teaterpedagoger fornyet innsikt i barna og den iscenesatte fortellingen. Min tilnærming vil slik sett være pragmatisk.

Mulige design

Både casestudier, aksjonsforskning og den reflekterte praktikerens er forholdsvis ny forskningsdesign. De har til felles at de i stor grad benytter kvalitative forskningsmetoder og er ofte individfokusert. De åpner også opp for å lete etter betydningen av taus kunnskap og inkludere element av mer intuitiv art. Som forskningsmetoder er ulike former for intervju og observasjon mye brukt. I det følgende vil jeg forsøke å sammenligne og se disse tre forskningsdesign i forhold til hverandre. De har sine særtrekk, men lar seg samtidig triangulere innenfor ett og samme forskningsprosjekt. I det følgende vil jeg kort redegjøre for særtrekk ved disse tre mulige forskningsdesign, deretter gjøre en kort sammenligning av dem. Dette vil danne grunnlag for mitt valg av design.

Casestudy

Kvalitative casestudy er egnet til å utforske, til det å kunne være i en prosess for å oppdage uten nødvendigvis å streve for å bevise. Casestudy er regnet for å være særlig egnet når det gjelder å forske på praktiske fenomen, og ikke minst når det gjelder ulike utdanningsaspekter. Sharan Merriam (1994) beskriver casestudy som en intensiv og holistisk beskrivelse, som en analyse av et begrenset fenomen, som for eksempel et utdanningsprogram.

I casestudy søker man å gi en tolkning i kontekst, det vil si gi en helhetlig innsikt i og om den sak som blir undersøkt. Forskeren er ikke en del av feltet, men forsker på feltet. Som oftest arbeider man med kvalitative metoder, det vil si at den er induktiv og fokuserer på prosess, forståelse og tolkning innenfor en avgrenset kontekst. Resultatet kan være en beskrivende

fortelling, en fortolkende redegjørelse eller en kvalifisert bedømmelse. Målet om å lage en holistisk beskrivelse kan være både en styrke og en begrensning. Forskeren blir det primære instrumentet for å samle og analysere informasjon og data. Dette kan gi strålende resultat, men det kan også være problematisk fordi det blir så avhengig av forskerens personlige kvalifikasjoner. Hun må skaffe seg både oversikt over og nødvendig distanse til et materiale hun arbeider svært tett med (Merriam 1994).

Aksjonsforskning

Aksjonsforskningens fokus er på endring eller forbedring av praksis innen et sosialt fellesskap. Forskeren er selv aktiv i å gripe inn i feltet som studeres med tanke på å forbedre det, og denne forbedringsprosessen blir også en del av selve forskningsprosessen. Kravet om å generere ny kunnskap skiller dermed aksjonsforskning fra anvendt forskning, der en hovedsakelig er opptatt av å anvende samfunnsvitenskap. Som aksjonsforsker står en dermed overfor en krevende oppgave siden man må oppfylle to krav samtidig, både medaktørens praktiske behov og vitenskapens akademiske behov. Oftest brukes en syklisk eller spiralmessig forskningsdesign som alternerer mellom aksjon og kritisk refleksjon (McNiff 2002:57). Etter hvert som syklusene går sin gang, raffineres metoder, data og fortolkninger kontinuerlig i lys av forståelse en har vunnet i tidligere sykluser. Vi får en framvoksende prosess som tar form mens forståelsen øker.

I aksjonsforskningen møtes forskere og praktikere i dialog for sammen å ta et tak i en ønsket utviklingsprosess. De står på barrikadene for en felles sak. ... Dialogen mellom forsker og praktiker er en nøkkelfaktor i aksjonsforskningen. (Tiller 2004:25)

Aktiv deltakelse fra alle parter står sentralt. Graden av deltakelse kan variere, men forskere og praktikere er i utgangspunktet avhengige av hverandre. Praktikerne skal ha eierforhold til både kunnskapsproduksjon og praksisforbedring. Forskerne skal ikke forske *på* praktikerne, men med dem. Tom Tiller skiller mellom *aksjonsforskning* og *aksjonslæring*. Aksjonsforskning gjelder i første rekke den aktivitet forskerne gjør, mens aksjonslæring er det samarbeidsaktørene i praksisfeltet arbeider med (Tiller 1995).

Aksjonsforskningens utfordring ligger i relasjonen til praksisfeltet. Forskeren må ha et nært samarbeid med personer i praksis, og disse må være villige til å være med å utforme og teste hypoteser over tid. Sårbarheten kan ligge i å få dette samarbeidet til å fungere forpliktende nok i hele den tiden forskningsprosjektet varer.

Den reflekterende praktiker

Lawrence Stenhouse lanserte ideen om den forskende lærer allerede i 1975. Siden den gang har det vært mange debatter omkring *hvem* som skal forske, på *hva* og *med* hvem. Tom Tiller mener det har skjedd et paradigmeskifte i skoleutviklingen.

Ulike observasjoner kan tyde på at vi er kommet så langt i paradigmeskiftet at det ikke bare er spørsmål om begrepet reflekterte praktiker og tenkende skoler har livets rett, men også om hvordan vi skal få de formulerte ideene inn i skolestua. (Tiller 1995:137)

For den reflekterende praktiker er det viktig å ha evnen til å eksaminere i detalj den omliggende konteksten. Det betyr ikke at man skal være verken navlebeskuende eller fortape seg i seg selv og sitt eget. Men man må kunne være i stand til å oppdage seg selv og sin interaksjon med andre, og videre se og anerkjenne hvordan andre ser og forstår denne interaksjonen. Vår profesjonelle kompetanse er nær knyttet sammen med evnen til å prøve ut

nye ideer direkte, og til å forstå om og hvordan denne utprøvingen kan influere vårt videre arbeid. I slike situasjoner bruker vi både vår intuitive og tause kunnskap som kompetansebank. Schön (Schön1983) referer til dette som *knowing-in-action*. Det man så gjør bruk av i situasjonen er hva han kaller *reflection-in-action*.

Donald Schön begynte å skrive om og bruke begrepet den reflekterte praktiker allerede i 1974. En person som benytter *refleksjon-i-aksjon* er en forsker i den praktiske konteksten. Ikke bare benytter vedkommende kjent kunnskap og praksis, men hun konstruerer ny teori ut fra denne aktuelle situasjonen. I denne prosessen er tanken og handlingen del av det samme. Hun undersøker et fenomen og prøver samtidig ut et løsning, og er i en reflekterende samtale med situasjonen.

Det som adskiller refleksjon-i-handling fra andre former for refleksjon (er) den umiddelbare betydning for handlingen. (Schön 2000:258)

Det er snakk om å omforme det vi gjør, mens vi gjør det. Vi tenker gjennom vår viten-i-handling og eksperimenterer i nuet.

Denne reflekterende praksis representerer et alternativ til den tradisjonelle praksis-epistemologi, og en ny oppfatning av forholdet mellom profesjonell og klient.

Ideen om en reflekterende praksis fører på en måte, som både er lig med og forskjellig fra den radikale kritiske tradition, til en afmystifisering af professionel ekspertise. Den fører os frem til en erkendelse af, at det for så vel professionelle som den modprofessionelle gælder, at deres særlige viden er indlejret i nogle vurderingsmæssige rammer, som er mærket af menneskelige værdier og interesser. (Schön 2001:286)

Philip Taylor har redigert boken *Researching drama and arts education* (1996). Der diskuteres hva som er det spesielle med drama og teaterforskning, og det fokuseres på viktige aspekt ved det å forske på egen praksis. Taylor poengterer betydningen av at læreren selv er en del av konteksten for å kunne forstå og være sensitiv overfor både elevenes sosiale og kulturelle ballast, og det dramatiske arbeidet. Selve prosessen er det sentrale. Han skiller mellom å reflektere *på* og reflektere *i* prosessen. Når læreren er en del av prosessen, reflekterer han i den. Hovedpoenget er ikke å stille hypoteser på forhånd, da kan man lett forsere situasjonen for å nå målet. Taylor argumenterer i praktikerens refleksjon for å bruke de data som dukker opp til å stille hypoteser. Betydningen av metoden ligger nettopp i at læreren kan finne ut om de metoder han bruker fungerer (Taylor1996).

Som etnografien er den reflekterte praktiker basert på prinsippet at verden er omskiftelig og mangefasettert, og sannheten oppstår og forandres. Begge disse retningene er mer opptatt av å gi rom for å utvikle en hypotese enn av å teste en som allerede er ferdig formulert. De gir derfor rom for å starte med store og vide spørsmål. Den reflekterte praktiker bruker seg selv som instrument til både å stille spørsmålene, finne ut hvordan man skal gå fram for å undersøke spørsmålene og finne ut hva resultatene kan ha av innvirkning på arbeidet. Dette er naturlig nok også her den store utfordringen for dette forskningsdesignet ligger. Den er avhengig av forskerens kompetanse på alle plan. Dette kan fort også bli en begrensning for et prosjekt. Det blir derfor særlig viktig å være åpen og etterrettelig omkring forskningsmetoder

og informasjonsinnsamling. I tillegg vil det være en styrke å knytte til seg andre utenfra som kan fungere som et *tredje øye* inn i forskningsprosessen. (Bolton 1996:161– mer under s.16)

Forholdet mellom den reflekterte praktiker, aksjonsforskning og casestudy

I boken *Det didaktiske møtet* henviser Tom Tiller (1995) til den reflekterte praktiker som en forsker eller lærer som driver med aksjonsforskning eller aksjonslæring. Han beskriver aksjonslæring som det lærere og skoleledere kan gjøre i sin hverdag, og begrepet aksjonsforskning om det forskere gjør når de forsker med skoler og lærere. Han mener at aksjonsforskning er et helhetlig forskningsopplegg med en målrettet konstruktiv karakter. Forskeren deltar aktivt handlinger som skaper forandringer i det feltet som er grunnlag for studiene. Tiller bruker altså begrepet den reflekterende praktiker om en del av det arbeidet en aksjonsforsker gjør.

Aksjonsforskningen er nært knyttet til hensikten med forskningen, altså å endre praksis. Jorunn Møllers doktorgradsavhandling (Møller 1995) omhandler aksjonsforskning blant skoleledere. Hun foreslår et analytisk skille mellom handlingskunnskap, handlingsrefleksjon og metarefleksjon. Det første er det samme som Donald Schön (Schön 1983) kaller viten-i-handling, og er ofte taus kunnskap som man ikke umiddelbart kan beskrive eller forklare hvordan eller hvorfor man bruker. Handlingsrefleksjon blir det samme som refleksjon-i-handling, hvor man benytter seg av en kritisk lyttende holdning til egen virksomhet. Metarefleksjon blir det vi gjør når vi skal beskrive både hva som skjer i handlingen og refleksjonen over dette.

Tom Tiller henviser til metaforen ”å klatre opp på skolens glasstak” (Tiller 1986) for å se ned på hva som skjer. Jeg tror dette kan være et godt bilde på refleksjon-på-handling slik den brukes aktivt i aksjonsforskningen. Man går fra hypotese til aksjon til refleksjon over handlingen, og så til ny hypotese og videre samme veien en gang til. Men spørsmålet er om dette er dekkende for den reflekterte praktikers forskningsprosess. I boken *Aksjonsforskning* (Tiller 2004) bruker ikke Tiller lenger begrepet den reflekterte praktiker, og Donald Schön er heller ikke med i litteraturlisten. Så langt jeg har sett, tar han ikke direkte avstand fra det han tidligere har skrevet om praktikerens refleksjon, men er tydeligere på å knytte aksjonsforskning til forholdet mellom forskeren og praktikerens i feltet og gjør det dermed indirekte.

Casestudy er i stor grad knyttet til utvalget, man går nært inn til og holder fokus på et svært begrenset utvalg. Også i casestudy søker forståelse for så å kunne beskrive og eventuelt forbedre praksis.

Philip Taylor er opptatt av at det er en viktig forskjell mellom *refleksjon-i-aksjon* og *refleksjon-på-aksjon*. Med andre ord: Han markerer skillet mellom aksjonsforskning og den reflekterende praktiker som forskningsmetoder.

Whereas action research researchers tend to emphasize evaluation, rather than ongoing reflection, as a culminating activity, i.e., one plans, one acts, one evaluates, then one plans again, reflective practitioner researchers are concerned with documenting and understanding the tacit and known knowledge base which enables reflection-in-action to occur. (Taylor 1996:28)

Verken i aksjonsforskning eller den reflekterende praktiker forskning kan man nøye seg med å arbeide med organisasjonsutvikling. Det er derfor avgjørende å opprettholde kravet om at

forskningen skal munne ut i en dokumenterende og argumenterende tekst. Men hva ligger i *en dokumenterende og argumenterende tekst*? Stiller aksjonsforskning og den reflekterte praktiker ulike krav til dokumentasjonsformen? Taylor argumentere for at en fortellende narrativ eller en kunstnerisk framføring kan fungere godt som dokumentasjonsformer i et forskningsprosjekt med den reflekterende praktiker som design. Men det er mulig det ikke vil fungere like godt som dokumentasjon på aksjonsforskerens hypotesetesting og refleksjon rundt aksjon.

Mitt forskningsdesign

Den reflekterende praktiker blir utgangspunkt for mitt forskningsdesign. Da forstår jeg dette som noe annet enn aksjonsforskning. Samtidig vil en del i mitt arbeid referere til casestudy som forskningsform. Dette gjelder spesielt arbeidet med å utvikle en fortellerteaterframføring, som vil inngå som en del av *fortellersete*. Der er mitt håp at ny innsikt omkring arbeid med fortelling kan få direkte følger for dramapraksis og videre forskning på dette feltet.

Metode

Forskningsaktiviteten kan knytte seg til ulike metoder. De kan være primært *historiske, litterære, kvantitative, kvalitative* eller *artistiske*, for å nevne noen innfallsvinkler. Man kan i ett og samme prosjekt ha behov for å kombinere og forholde seg til flere teorier og filtrerende linser, likesom man vel sjelden bare holder seg til en forskningsmetode. De mer artistiske metodene Sharon Grady henviser til, inkluderer blant annet rollespill, fortelling/fortellerteater, figurteater og andre former for forestilling (Grady 1995:60ff). Nettopp det å bruke slike artistiske metoder som en del av forskningsdesignet, kan være en nyttig måte å illustrere og forsterke forholdet mellom teori og praksis i drama og teaterfaget.

Ideally, research should be a process symbiotically linked to our practice, thinking, and reflections on both. Sometimes our focus may be on analysis, at other times on practice, but there should always exist a dialectical relationship between theorizing and practice. (Grady 1995:61)

Jeg er svært opptatt av hvordan jeg best kan knytte båndene mellom det teoretiske og praktiske i mitt prosjekt. Det er meget mulig det kan bli en av de største utfordringene. Men det er også derfor jeg vil benytte meg av å kombinere praktikerens refleksjon både i dramaarbeid i klasserommet og under utvikling av en fortellerteaterforestilling, og artistiske metoder ved å framføre denne forestillingen og i de metodene jeg prøver ut sammen med barna.

Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning er opptatt av helhetlig forståelse, opplevelser og erfaringer. Det forskningsmessige designet utvikles gjerne underveis i prosessen, og både metoder og forskningsspørsmål kan endres. Aktørens perspektiv er i fokus, og det viktigste instrumentet for forskningen er den menneskelige forskeren.

I klasseromsforskning er det fortsatt en del forskning som baserer seg på data fra kvantitative analyser. Men det er nå en større åpenhet for alternative kvalitative forskningsdesign. Disse tar ofte i større grad hensyn til at den menneskelige aktiviteten er multidimensjonell og kompleks. Den er til tider ikke mulig å fange i et utkryssingsskjema eller beskrive via en tabell eller graf. Samtidig er de ofte fundert på den neopragmatiske tankegang som verdsetter

det at vi studerer en liten flik av virkeligheten sett ut fra vårt ståsted, og ikke gir krav å kunne generalisere forskningen til å gjelde alt eller alle.

Etnografer tolker sosiale realiteter samtidig som de deltar i dem. De er en del av en sosial kontekst og prøver fange opp hva som skjer, delta i folks daglige liv, høre hva som blir sagt, stille spørsmål osv. De er deltagende observatører som tolker sine data med utgangspunkt i ulike perspektiv, og over tid konstruerer de sin egen forståelse for den sosiale virkelighet de har studert. I etnografien ser man oftest etter fellestrekk og *the commodalties*. Man har som mål å finne fram til den mer generelle og delte sosiale og kulturelle virkelighetsforståelse. I fenomenologien ser man etter individuelle forskjeller, og er opptatt av den enkelte persons opplevelse av en situasjon. Mitt utgangspunkt vil være å kunne hente inspirasjon fra disse retningene, alt etter som hvor min refleksjon-i-praksis fører meg.

I den reflekterte praktikers forskning vil man underveis anerkjenne at man på et vis leker i situasjonen og eksperimenterer, samtidig som man reflekterer i handlingen. Dette tror jeg i særlig grad er tilfelle i drama og teaterprosesser. Schön henviser til tre relaterte måter å leke og eksperimenterer på; utforsking, hypotesetesting og prøve (move) testing (1987:68-79). Når vi utforsker er vi åpne for alle konsekvenser og løsninger, og vi prøver og eksplorerer. Når vi tester en hypotese, prøver vi en spesiell måte å se situasjonen på. Men vi er åpne for at hypotesen vil eller vil ikke bli bekreftet av praksis. Når vi har et mål med vår handling kan vi teste ulike måter å nå målet på. Å vite *hva* vi gjør, og *når*, kan hjelpe oss i refleksjonen over handlingen både underveis og i ettertid. Samtidig kan det være med å gi oss en metakognitiv oppmerksomhet omkring vårt arbeid og undervisning.

Cecily O'Neill oppfordrer til å ta utgangspunkt i og søke det estetiske og metaforiske også i vår forskningsprosess innenfor dramalaboratoriet. Hun henviser til at også forskere fra andre fagfelt bruker drama som en linse til å se sitt eget fagfelt gjennom.

Drama provides a tight structure or paradigm for human behaviour, an experimentally controlled example of human interaction. Our research site, the field of drama, is itself a laboratory. People are segregated in space, sometimes the theatre, sometimes a studio or classroom, where human behaviour can be displayed and manipulated through metaphor, repetition and exaggeration. (O'Neill1995:142)

Hun mener videre at drama ikke bare gir en passiv åpenbaring, representasjon eller refleksjon av virkeligheten, men også en slags geometri for hvordan vi kan organisere våre oppfatninger. Drama i skolen, på scenen eller i studio tilbyr en måte å tenke omkring livet på, og samtidig en måte å organisere og kategorisere det på. John O'Toole støtter O'Neill i dette:

What else is drama but the exploration of human behaviour in experimental situations, using activated models to replicate, confirm or challenge perceived social realities? Recent phenomenological paradigms in social science have even spawned a research method called "dramatism" (Mangham and Overington 1983:219-33). (O'Toole1995:150)

Det er ikke vanskelig å støtte både O'Neill og O'Toole i dette, og henvise til perspektiver som strekker seg fra Aristoteles til Peter Brook sine refleksjoner omkring hvorfor arbeide med teater. Samtidig gir dette støtte til at et forskningsprosjekt innenfor drama og teater må anerkjenne fagfeltets særpreg som fundamentalt eksperimenterende og temporær. Jeg tror

nettopp denne innfallsvinkelen til arbeidet med fortelling vil kunne være et spennende supplement til annen forskning på akkurat dette fagfeltet.

Forskning på egen teaterprosess

Å forske på egen teaterprosess er etter hvert blitt en anerkjent forskningsmetode innen drama og teaterfagfeltet.

For arts educators, there is an attractiveness in reflective practitioner design because it honours the intuitive and emergent processes that inform artistic meaning-making.
(Taylor 1996:28)

Dokumentasjonen kan være både teaterforestillingen, og beskrivelsen av prosessen som førte fram til denne. For meg vil fokuset i arbeidet med et fortellerteater være knyttet til forskningsspørsmålene. Hvordan forholder jeg meg til fortellingens struktur som et mulig grunnleggende menneskelig fenomen, og hvordan kan jeg ivareta barnas opplevelse av fortelling i innstudering og framføring av en fortelling?

Underveis i innstuderingen vil jeg forholde meg til min bruk av viten-i-handling og refleksjon-i-handling. I dette arbeidet vil jeg i særlig grad være oppmerksom på bruken av taus kunnskap (tacit knowledge), og forsøke å bringe refleksjonen videre til refleksjon-på-handling. Selve framføringen vil danne grunnlag for en enkelt resepsjonsanalyse med fokus på barnas opplevelse og forståelse. Teorigrunnlaget vil være det samme i dette arbeidet som i *Fortellersete* for øvrig.

Å forske på og med barn

Å arbeide med forskning som involverer barn gir i utgangspunktet de samme etiske utfordringer som annen forskning. Det er viktig med respekt for deltakerne i ethvert prosjekt, og også deres interne samspill, måte å nærme seg og løse oppgaver på og så videre. Man må være seg sitt ansvar som forsker bevisst, både over for forskersamfunnet og samfunnet for øvrig. Samtidig er det noen spesifikke overveielser knyttet til barn og unge.

Researching children requires practitioners to be aware of the relevant ethical codes and guidelines, but, further, to be able to judge the relative importance of conflicting ethical principles. (Lewis&Lindsay 2002:20)

For å gjøre dette må man klargjøre mulige etiske dilemma i forhold til både barn generelt, dette spesielle utvalg av barn, i forhold til sitt prosjekt og i forhold til seg selv som forsker i dette spesielle prosjektet. Dette ser jeg på både som en viktig og bevisst valgt holdning, og samtidig som en pågående aktivitet som jeg må forholde meg til gjennom hele forskningsprosjektet. Et av spørsmålene vil knytte seg til et eventuelt behov for å anonymisere barna i prosjektet, siden dette vil være forholdsvis små grupper.

Metodevalg

Utvalg

Jeg ønsker å gjennomføre fortellerseteprosjektet i fire klasser. Èn klasse med seks åringer og èn med ni åringer Norge, og èn klasse med seks åringer og èn med ni åringer i Australia. Årsaken til at jeg velger barna i første klasse er at de fortsatt i stor grad tilhører den muntlige kulturen, og leseferdigheten er begrenset. Ni- og tiåringer flest leser det de vil, og de vil være

interessant å se om det er noen signifikante forskjeller i forholdet mellom barn og fortellingen disse to gruppene i mellom. Begrunnelsen for å velge samme grupper i en så fjern kultur som Australia er todelt. Den første ligger tett forankret i forskningsspørsmålene. Dersom jeg skal kunne si noe om fortelling som et menneskelig grunnfenomen i forhold til den gruppen jeg forsker på, mener jeg det ville være svært interessant å se om utforskningen i Norge styrkes eller svekkes ved ny utprøving i Australia. Den andre begrunnelsen er av mer praktisk art. Høgskolen i Volda har et offisielt samarbeid med et universitet i Brisbane, og jeg har gode faglige kontakter samme sted. I tillegg nyter drama og teaterfagmiljøet i Australia stor respekt innenfor nyere forskning spesielt.

Loggbok

Både etnografien og den reflekterende praktiker tillater alternative dokumentasjonsformer. I etnografien er en fortellende narrativ mye benyttet. Bruken av loggbok er inspirert av antropologiens bruk av feltnotater. John Mason er opptatt av hvordan man kan bruke notater til å styrke forskningen. Han skiller *noticing IN research* og *noticing AS research*, men mener at begge deler er viktige å benytte i forskningsprosessen (Mason 2002:177ff og 183ff).

Noticing can be sharpened, can be developed and refined, as part of personal professional development, even disciplined to form the basis for recognised research.
(Mason 2002:38)

Han skiller mellom *ordinary-noticing*, *marking* og *recording*. Det første er det du oppfatter uten egentlig å tenke over det eller skille det ut som noe spesielt. *Marking* er når du kan gjenkalle det du så, og beskrive det for andre og gir det en høyere grad av oppmerksomhet. *Recording* innbefatter at du skriver ned det du har sett for å kunne gi det videre rom for refleksjon. Å notere som en disiplin blir i følge Mason å samkjøre personlig opplevelse, kollegaenes opplevelser og observasjoner, og oversikter og teorier som kan informere og utdype hva som er notert og se sammenhenger i hele dette materiale.

Jeg ønsker å benytte både slike systematiske notater, men også mer frie narrativer for å beskrive det jeg opplever og refleksjonen omkring det. I min prosess vil derfor en aktivt brukt loggbok være en svært viktig kilde i informasjonsinnsamlingen.

Intervju

Et bra intervju er et *mellommenneskelig møte* (Kvale 1997). Det er viktig å huske at det kan aldri bli bedre enn situasjonen, og er avhengig av at en virkelig møtes.

Den følelsesmessige relasjon mellom samtalepartnere er selve fundamentet for kommunikasjonen mellom dem. (Øyslebø 1988:57)

Dette betyr at den sosiale rollen personene tar i forhold til hverandre er avgjørende for kommunikasjonen. I tillegg kommer et nett av konvensjoner som bestemmer adferden i sosial omgang, det vi kan kalle et *kulturfilter* (Øyslebø 1988:58). Dette filter er aktiv overfor alle delene i det sammensatte ikkeverbale uttrykket. Det er svært viktig å være oppmerksom på også den ikkeverbale kommunikasjonen i enhver intervjusituasjon. Om nødvendig er jeg forberedt på å avbryte et intervju eller ta en pause, dersom jeg opplever at situasjonen krever det. Det kan være fordi stemningen ikke er god, eller fordi intervjuet ikke har det fokus som det trenger. Spørsmålene er svært viktige, ofte er det nok slik at som man spør får man svar. Både forskningsspørsmålet, deltakerne og situasjonen vil være med på å styre når jeg skal utforme spørsmålene.

Formålet med et kvalitativt intervju er å innhente kunnskap om en persons livsverden, og videre å tolke meningen med denne. *Det kvalitative intervjuets fortrinn er dets åpenhet*, skriver Kvale (1997:44). Nettopp denne åpenhet og fleksibilitet stiller store krav til intervjuerens ferdigheter, kunnskaper og intuisjon. Kvale mener at å intervju er et håndverk som på mange måter er mer en kunstform enn en standardisert forskningsmetode. Allikevel finner han det hensiktsmessig å dele intervjuundersøkelsen inn i syv stadier, for å gi denne åpne og fleksible metoden en viss struktur. Disse stadiene er *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering* (Kvale 1997). Jeg ser verdien av å arbeide med disse stadiene som utgangspunkt når jeg skal samle informasjon til mitt prosjekt.

Selve intervjuet kan ha ulike former for struktur. Samtalen som styrer seg selv, ustrukturerte intervju, kan ofte være det beste. Da blir det som en dans eller en jazzimprovisasjon som kan variere med stemning, rytme og melodi. Jeg vil forsøke meg litt fram, men i utgangspunktet vil jeg benytte strukturerte individuelle intervju, og mer åpne temabaserte gruppeintervju. Siden jeg skal gjennomføre flere intervju, vil jeg forsøke å stille spørsmålene i de strukturerte intervjuene i samme rekkefølge, dette for å lette nedskrivningen og dokumentasjonen. Det kan dessuten ha innvirkning på de svarene jeg får ved at temaene blir tatt opp i samme rekkefølge, og deres tankerekker vil få de samme impulser fra min side.

I casestudy er dybdeintervju mye brukt, men det vil antagelig ikke være aktuelt for meg. Det samme gjelder life-history intervju, som er mye brukt i fenomenologiske metoder med enkeltindividet i fokus.

Det er viktig å være oppmerksom på etikken. Dette gjelder ikke minst når man har med barn å gjøre og også når man benytter gruppeintervju, slik jeg har tenkt. Barn kan av og til si for mye, for eksempel fordi man har lyktes i å skape et fortrolig klima, men uten gi noen retningslinjer for hva man eventuelt ikke skal prate om. Dette kan man si noe om i en innledende instruksjon til intervjuet, samt være nøye med å ivareta når man skal dokumentere i etterkant.

Utvalg for intervju

Jeg vil veksle mellom *enkeltintervju* og *gruppeintervju* med barna. Jeg gjør dette fordi jeg tror begge deler kan gi verdifull informasjon i forhold til mitt forskningsspørsmål. I enkeltsamtalen vil jeg fokusere på den enkeltes opplevelse, mens i gruppeintervju kan både svar på spørsmål og samtalen deltakerne i mellom være med å fokusere på forståelsen av det opplevde. Gjennom dramaarbeidet blir man godt kjent med deltakerne og arbeider mye i grupper. Det burde være mulig å finne argumenter for å gjøre valg på gruppesammensetning på en slik måte at man i størst mulig sikkerhet sikrer en god gruppedynamikk. Det er bedre å intervju få i et godt utvalg skikkelig enn for mange. Jeg vil intervju fem barn enkeltvis, og gjennomføre fem gruppeintervju med tre barn i hvert. Dette valget henger sammen med hva jeg er ute etter å få svar på.

Dokumentasjon av intervju

I en kommunikasjonssituasjon både mottar vi informasjon, og vi blir beveget følelsesmessig. En kjent modell for mange som arbeider med dramaturgi innenfor teater og film, viser til forskning som mener at vi mottar 30% informasjon og 70% følelsesimpuls gjennom den auditive persepsjonen, og omvendt 70% informasjon og 30% følelse gjennom den visuelle persepsjonen (L. Strazovez i Ryum 1993:44). I forholdet mellom lyd og bilde er det altså slik

at lyden beveger oss mest følelsesmessig, men bildet er det som er mest betydningsfullt når det gjelder å overføre informasjon. Dette kan være nyttig å ha i mente når man skal velge dokumentasjonsform.

Jeg vil benytte minidisk opptaker og video som dokumentasjonsformer. Å bruke video er etter hvert blitt en veletablert måte å arbeide på, i følge Mia Heikkilä og Fritjof Sahlström (2003).

När det gäller videoinspelningar som empirisk grund för utsagor om barns perspektiv, kan man altså säga att blickorientering och mimikk hos både talare och lyssnare är användbara verktyg av betydelse är kroppsoorientering, där det visar sig att människor i samspel med andra människor tenderar att vara vända mor varandra. Som underlag för utsagor om barns perspektiv kan kroppsoorientering också användas som ett sätt att ta reda på vem som barnet är orienterat emot, och vem den personen i sin tur är orienterat emot. En sista aspekt som vi, ..., menar er av relevans för den videoanvändande barnperspektivforskaren, är de artefakter som barnen och deras interaktionspartners använder och är orienterade emot – till exempel böcker och leksaker. (Ibid. 2003:31)

Avhengig av situasjonen vil det være aktuelt med ett eller to kamera, og det er viktig å gjennomtenke plassering av mikrofon, eventuelt mikrofoner. Jeg ser det som mest aktuelt å bruke kamera på stativ i intervjusituasjoner, og håndholdt kamera ved innspilling av dramasekvenser. I det innsamlede materialet blir det viktig å lage kriterier for utvelgning av sekvenser som skal danne grunnlag for nærmere beskrivelser og analyser. I tillegg er det av stor betydning at jeg redegjør for hvordan jeg har gjennomført innspillingsarbeidet.

I intervjusituasjonen vil jeg samtidig notere der og da i situasjonen slik at jeg kan komme tilbake til tema eller utsagn jeg vil ha utdypet eller gjentatt. Jeg kan også komme til å benytte *probes* for å få personen til å snakke mer. Det kan være stillhet eller utsagn som ”*kan du si noe mer*” osv. Men disse må ikke brukes for mye, da kan man skape usikkerhet.

Dataprogram kan brukes til å sammenstille data i intervju, men enda viktigere blir det for meg å gi meg i kast med å beskrive og analysere selve intervjuene. Jeg vil benytte en fortellende form, med innslag av sitat der det synes adekvat.

Stimulated recall

Jeg har tenkt å bruke video i noen av dramasisituasjonene som såkalt *stimulated recall* (Haglund 2003) for å få barna i tale. Vi ser på situasjoner sammen for å snakke om hvordan vi forstår det som skjer. Det kan også være til hjelp for å avdekke bruk av *tacit knowledge* – taus kunnskap i forhold til tema eller praksis, enten det er hos meg eller den intervjuede. Siden jeg er opptatt av både barnas opplevelse og forståelse, tror jeg dette kan gi meg informasjon jeg ellers ikke ville kommet på å spørre om eller barna ikke ville tenkt på å fortelle meg.

Observasjon

Observasjon er mye brukt som forskningsmetode i dag. Det er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik vi kan se og oppleve den direkte gjennom våre sanser. Videre må vi bearbeide denne informasjonen og fortolke observasjonen i lys av sosial og fysisk kontekst.

Klasseromsforskningen er avgrenset i tid og rom og således et velegnet sted for observasjon. Likeså den dramatiske situasjon og rollespillet. Å se på helheten og det komplekse i det man

observerer blir viktigere enn å fokusere på enkeltdelene. Dette kan fort ta mye tid. For meg vil informasjon fra observasjonen utgjøre en mindre del datamateriale. Det blir mer som et supplement i den grad det vil vise seg å ha verdi for forskningsspørsmålene. I min plan inngår å observere barna med forskningsspørsmålene som et bakteppe. Finnes det forbindelser mellom *fortellersete* og barnas frie aktiviteter? Jeg er særlig opptatt av å se etter dette i barnas frie lek, for eksempel i ulike former for rollelek.

Konkret informasjon om barns lek i barnehage eller skolegård, eller detaljerte beskrivelser av læreres og barns verbale og nonverbale kommunikasjon, kan man få direkte ved å observere, uavhengig av hva andre forteller oss.
(Vedeler 2000:13)

Hovedmetodene for observasjon er deltagende observasjon, hvor man deltar og observerer, og strukturerende observasjon. Utfordringen med den første er å ikke *go native*, altså ikke bli en part i målet, mens sistnevnte kjennetegnes ved at den krever svært god forberedelse. Uansett skal åpenhet prege forskningen. Den skal være i offentligheten og observasjonsmetoden skal offentliggjøres. Liv Vedeler (2000) navngir fire forskjellige mulige posisjoner for observatørrollen: *fullstendig deltaker*, *deltakende observatør*, *observatør som deltaker* og *fullstendig uavhengig observatør*. Men her åpnes for at man kan bevege seg mellom disse, og ikke bare velge en fast posisjon.

Det er også viktig å være oppmerksom på at barn begynner livet med å tolke gester og det ikkeverbale før de dekode og mestrer språket. Det kan derfor være at de er ekstra sensitive overfor nettopp den ikkeverbale kommunikasjonen, både når man skal observere barn i samspill med hverandre, og med voksne.

Dokumentasjon og utvalg av observasjon

Som dokumentasjon for observasjonen ønsker jeg å benytte en strukturert loggbok. Jeg vil forsøke å ha hele klassene som utgangspunkt for observasjonen, og velge fokus ettersom situasjonene viser seg. Det blir altså snakk om å tillate å velge ut et hensiktsmessig eller strategisk utvalg. Registrering av situasjonen må skje så nær situasjonen som mulig. I dette arbeidet vil jeg forsøke å være bevisst på en evaluering av hva som skjedde og eventuelt hva som syntes å ha skjedd. I beskrivelsen av observasjon vil man heller ikke kunne gjøre krav på å dokumentere sannheten. Også her vil min forutforståelse som forsker være av betydning og viktig å klargjøre sammen med dokumentasjonen.

Det tredje øye og forskningens validitet

Å forske på egen praksis er en utfordrende oppgave. Det er ikke enkelt å gjenkjenne og prøve sine egne personlige, kulturelle og etiske verdier som ligger implisitt i valget av handling.

Now if we are to participate in that form of action research that depends solely on the teacher's own reflection-in-action, then asking ourselves questions about choice of strategy that go beyond merely reconstructing practice to deconstructing practice, ..., fall back once more on the declared values of our protective espoused theory, without realizing that we are on the slippery slopes of self-deception. (Bolton 1996:191)

Den anerkjente dramapedagog og forsker Gavin Bolton mener at viten-i-handling av og til er så dypt grunnfestet og godt skjult at vi selv kan bli lurt. Ikke fordi vi ønsker å skjule noe, men fordi vi ikke ser hva vi skjuler. Problemet kan altså bli at vi ikke utvikler oss profesjonelt

fordi ingen hjelper oss å gjenkjenne den teori som ligger til grunn for våre valg. Vi blir så å si fanget i vårt eget nett av teori og handling uten å klare å nå den nødvendige avstand og overblikk som synes nødvendig. Bolton mener at en mer realistisk løsning kan være triangulering og kombinerings av former.

I denne sammenheng blir blant annet behovet for *et tredje øye* diskutert. Med dette menes et blikk utenfra som ikke er direkte involvert i forskningsprosessen som forsker. Bolton er ikke enig med Philip Taylor i at det holder at forskeren utvikler dette tredje øye som en del av seg selv.

That third eye should be a counsellor, framing the question that prompts the teacher-researcher to probe her value-system with honesty. (Bolton 1996;191.)

Dette er en relevant problemstilling i forhold til mitt prosjekt. Hvordan skal jeg gjøre min forskning gyldig, dvs validisere mine data. Jeg er kommet fram til at ved siden av de mer generelle krav til forskeren om å klargjøre ståsted, være tro mot forskningsspørsmålene, behandle informasjon og data på en åpen og etterrettelig måte, så vil jeg benytte meg systematisk av et slikt tredje øye. Til dette vil jeg opprette en gruppe av de andre voksne i klasserommet, til dels sammen med min veileder gjennom prosjektet. Med denne gruppen vil jeg gjennomføre jevnlig samtaler, etter en på forhånd oppsatt plan. På den måten håper jeg å sikre tilbakemelding, få kommentarer og diskusjon omkring bruk av viten-i-handling og dermed til klargjøring eget ståsted. Videre vil jeg være åpen for innspill om å endre kurs dersom noen i gruppen *det tredje øye* vil argumentere for det. I tillegg er gode og aktive samtalepartnere gull verd og en uvurderlig ressurs, også i forskningssammenheng!

Avsluttende kommentar

Fortellersete er for meg en møteplass, en lekeplass og et læreseter for fortellinger og det å fortelle. Fortellingens struktur, fortellerteknikk og framføringspraksis er i fokus. Gjennom beskrivelsen av metoden *ekkoteater* viste jeg til hvordan man kan styrke de egenopplevde fortellingene. Andre metoder søker å stimulere kreativiteten gjennom at vi sammen dikter og iscenesettelser av improviserte fortellinger. Jeg har gjennomført *fortellersete* som forprosjekt med seksåringer og niåringer. Fortellingene under ble til i kombinasjonen mellom en kollektive fortellerstemme og den direkte iscenesatte improvisasjonen i klasserommet. Den første fortellingen ble diktet og spilt av 6-årsgruppa ved Øyra barneskole i 1996 (før obligatorisk skolestart for 6-åringer).

Klovnen i militæret.

Det var en gang en klovner som likte så godt å tøyse for folk. Men det var ikke alltid hun var like morsom. En dag fikk hun lyst til å gå i militæret, og det fikk hun lov til av obersten. Så en dag skulle de marsjere foran kongen, dronningen, prinsen og prinsessa. Da begynte klovnen å tøyse med prinsebarna. Obersten ble veldig sint. Men da spurte prinsebarna kongen om de ikke kunne få beholde klovnen som leikekamerat. Og det fikk de lov til. Slik gikk det til at klovnen havnet på slottet som prinsen og prinsessa sin leikekamerat.

(6-årsgruppa, Øyra 1996 – egne notater)

Den samme klassen lagde følgende historie da de gikk i fjerde klasse:

Gullkrona, hvalen og pingle.

Det var engang en gullkrone som hang fast på det øverste spiret på tårnet til et høyt slott. Den var forferdelig redd, for den hadde høydeskrekk. Plutselig skvatt det en stor hval opp på land rett foran slottet. Den oppdaget en liten elv som rant forbi. Den bykset og basket slik for å komme til elven at den slo gullkronen ned fra slottet og rett opp i elven. Så fikk den kommet seg så nært at den kunne sluke vann og blåse det ut fra ryggen. Vannet traff en flyvende kakerlakk slik at den ramlet i elva og holdt på å drukne. Hvalen drakk så mye vann at den klarte å blåse seg en elv ned mot havet, og så svømte han sin veg igjen. Da kom det en pingle, en liten spinkel gutt gående. Heldigvis var han ganske lur. Han fant fram en fiskestang og fisket opp gullkronen. Så fisket han opp kakerlakken og fant fram en hårtørrer og blåste tørr vingene dens. Så satte han gullkronen på hodet og sa at; "Nå er jeg kongen" og så gikk han mot slottet.

Den første ble til gjennom metoden *Hva skjer meg?* (Marit Ulvund 2002b). Den andre gjennom å trekke lapper, som ikke forestiller noe spesielt, fra et fabelglass. Den som trekker lappen bestemmer hva slag figur det er (f.eks. gullkrone, hval, kakkerlakk, pingle). Sammen dikter vi en fortellingen rundt flere slike lapper. Etterpå kan vi dele ut roller og spille fortellingen.

Med utgangspunkt i det forprosjekt jeg har gjennomført og det forskningsdesign og de metoder jeg har beskrevet, håper jeg å få gjennomføre *fortellersete* som et doktorgradsprosjekt. Gjennom det vil jeg forsøke å dokumentere noe av det potensial jeg allerede ser i *fortellersete*. Jeg håper dessuten at arbeidet vil skape grunnlag for ny innsikt omkring det mangesidige begrepet fortelling, og være med å videreutvikle metodene for å iscenesette fortellingene. I prosessen vil jeg legge vekt på å vareta barna. Jeg gleder meg ved tanken på å skape et *fortellersete* med en ny gruppe barn.

*Tre epler
falt fra himmelen
ett for den som ba om å få høre
ett for den som fortalte og
ett for den som lyttet*

Tradisjonell armensk avslutningsfrase

Litteratur

- Bolton, Gavin (1996): "Afterword: Drama as i Research" i Taylor Philip (red.) *Reseaching drama and arts education – Paradigms and possibilities*. RouthledgeFalmer
- Grady, Sharon (1996): "Toward the Practice of Theory in Practice" I Taylor Philip (red.) *Reseaching drama and arts education – Paradigms and possibilities*. RouthledgeFalmer
- Haglund, Björn (2003): "Stimulated recall – Nogra antäkningar om en metod for å generera data". *Pedagogisk forskning*, Vol. 8 – Nr. 3.
- Heikkilä, Mia og Sahlström, Fritjof (2003): "Om använding av videoinspelning i arbete" i *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2003 Nr.1-2.
- Hopkins, David (2002): *A Teachers Guide to Classroom Research* .
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*.
- Lewis, Anne & Lindsay, Geoff (red.) (2002): *Researching childrens Perspectives*. Open University Press
- Mason, John (2002.): *Researching Your Own Practice – The Dicipline of Noticing* . RouthledgeFalmer
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002): *Action Research – Principles and Practice*.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): *Kroppens fenomenologi*: Pax Forlag Oslo
- Merriam, Sharan(1994): *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund
- Møller, Jorun (1995): *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen – spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Universitetet i Oslo
- Olsen, Thor Olav (2001): *Fortellerbegrepet – en studie av forholdet mellom fortelling og menneskelig liv*. Pragma Forlag
- O'Neill, Cecily (1996): "Into the Labyrinth: Theory and Research in Drama" i Taylor Philip (red.) *Reseaching drama and arts education – Paradigms and possibilities*. RouthledgeFalmer
- O'Toole, John (1996): Art Scholarship and Scholarship in Art I Taylor Philip (red); *Reseaching drama and arts education - Paradigms and possibilities* RouthledgeFalmer
- Polanyi, Michael (1967): *The Tacit Dimension*.
- Ricouer, Paul (1997) i intervju i Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik: *Omvegar fører lengst – stykkevisse essay om forståing*. Det Norske Samlaget, Oslo
- Ricouer, Paul (1989): "The modell of the text: Meaningful action considered as text" I John B. Thompson (red.): *Hermeneutics and the Human sciences*. Cambridge University Press s.197-221
- Ryum, Ulla (1993): *Dramaets fictive talehandlinger*.
- Sacks, Oliver (1997): *The Island of The Colorblind and Cycad Islands*. Vintage Books Edition
- Salas, Jo (1983): "Culture and community: Playback Theatre" i *The Drama Review*, Vol. 27, Nr. 2 Summer.
- Säfström, Carl Anders & Östman, Leif (red.) (1999): *Textanalys*. Studentlitteratur Lund
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practioner*. Basic Books
- Schön, Donald A. (1983/2001): *Den reflekterende praktiker*. Klim Basic Books
- Schön, Donald A (2000):"Uvikling af ekspertise gjennomrefleksion-i-handling" i Illeris, Knud (red.) *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag
- Talor, Philip (red.) (1996): *Reaserching drama and arts education*. RouthledgeFalmer
- Tiller, Tom (1995): *Det didaktiske møte.t* Praxis Forlag
- Tiller, Tom (2004): *Aksjonsforskning – i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget
- Ulvund, Marit (2002a): "Ekkoteater" i *Drama* nr.2 2002

Ulvund, Marit (2002b): "Hva skjer meg?" i *Drama* nr.3 2002
Vedeler, Liv (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Gyldendal.
Øyslebø; Olaf (1988): *Ikkeverbal kommunikasjon*.
Ås, Berit, Bolsø, Ole og Ulvund, Marit 2000: *Kommunikasjon, status og hersketeknikker*.
Video, Kommunenes Opplysningsforbund og Likestillingsutvalget, Møre og Romsdal

Forsidebildet er fra Fortellersete II, Øyra skole 2002 og viser Petter og Nicolai fra 4a.