

Refleksjoner over en forskningsprosess

- med utgangspunkt i en undersøkelse om betydningen av det å delta i kroppsorienterte og gruppedynamiske øvelser for intersubjektiv deltakelse i etterfølgende smågruppesamhandling

Av Jan Sjøberg



Kandidatspeciale ved Institut for Psykologi.
Det Samfundsvidenskabelige fakultet.

KØBENHAVNS UNIVERSITET

November, 2009

Supervisor: Morten Nissen. *Antall tegn: 165 963, svarende til 69 sider.*

Forord

Utgangspunktet og idéen til dette speialet ble skapt under samtale med min veileder Morten Nissen. Jeg ønsket å kunne fordype meg i noen av temaene fra en undersøkelse jeg holdt på med, og min veileder foreslo da at jeg skulle ta for meg selve forskningsprosessen - som et narrativ eller en historiefortelling. Jeg så for meg at dette ville innebære å redegjøre for en noenlunde avklart og avsluttet forskningsprosess. Men arbeidet med speialet har ikke bare bevisstgjort noe allerede gitt, arbeidet har også gitt nye forståelser av selve undersøkelsen og den tilhørende forskningsprosessen. Stadig nye forståelser har betydd stadig nye bearbeidelser – i tillegg til at bevisstgjøringen dette medførte, også førte til endringer av den undersøkelsesrapporten som dette speialet tok utgangspunkt i. Dette har ført til at forskningsprosessen knyttet til undersøkelsen - det som jeg i dette speialet skulle reflektere over – endret seg og fortsatte lengre enn antatt. Hovedrapporten for undersøkelsen ble avsluttet i mai 2009, mens fordypning av enkelte analyser vil følge i en senere rapport (se innledningen).

For meg personlig har arbeidet med dette speialet gitt meg mulighet til å integrere ulike tanker, idéer og oppfatninger som jeg tidligere har hatt et mer ureflektert forhold til. Nye forståelser er blitt dannet i løpet av arbeidet med dette speialet, noe jeg ser fram til å kunne bringe med meg videre til anvendelse i teoretiske og praktiske sammenhenger seinere. Skriveprosessen har altså vært lærerik for meg, både personlig og faglig.

Jeg vil først og fremst takke Morten Nissen for grundig veiledning i forhold til dette speialet: for selve idéen om å ha refleksjoner over forskningsprosessen som tema for speialet, og for grundig gjennomlesing og kritiske kommentarer underveis. Dette har bidratt til mange ulike utkast og omarbeidinger av teksten - og har ført til et endelig produkt som er i tråd med hva jeg ønsker å formidle.

Jeg vil også takke andre som har bidratt til forståelsen av denne forskningsprosessen og kommet med inspirerende kommentarer; fagpersoner, nære personer og venner.

Innhold

1.	INNLEDNING	1
2.	DEN EMPIRISKE UNDERSØKELSENS DESIGN OG RESULTATER	6
2.1	DESIGNET FOR UNDERSØKELSEN	6
2.2	RESULTATER	8
3.	METODE OG FAGLITTERATUR KNYTTET TIL DETTE SPECIALET	12
3.1	FAGLITTERATUR OM FORSKNINGSPROSESSER	12
3.2	REFLEKSJON SOM METODISK TILNÆRMING I DETTE SPECIALET	14
4.	BETYDNING AV REFLEKSJON I FORHOLD TIL ANALYSE AV DATAMATERIALET	17
4.1	TEORETISKE, METODISKE OG ERFARINGSBASERTE REFLEKSJONER OVER FASER, BRYTNINGSPUNKTER OG OVERGANGER I UNDERSØKELSENS ANALYSEPROSESS	18
4.1.1	<i>Analysetilnærming i fase 1: Fra observasjon av enkeltfenomener i form av atferd, til begreper om generelle trekk</i>	<i>20</i>
4.1.2	<i>Metodiske og vitenskapsfilosofiske refleksjoner over fase 1-analysen.....</i>	<i>22</i>
4.1.3	<i>Brytninger med rammen for analysen i fase 1</i>	<i>23</i>
4.1.4	<i>Analysetilnærming i fase 2: Fra begreper om generelle trekk, i form av hypoteser eller antakelser, til observasjon av atferd.....</i>	<i>24</i>
4.1.5	<i>Metodiske og vitenskapsfilosofiske refleksjoner over fase 2-analysen.....</i>	<i>28</i>
4.1.6	<i>Brytninger med rammen for analysen i fase 2</i>	<i>29</i>
4.1.7	<i>Analysetilnærming i fase 3: Utvikling fram mot modeller med teoretisk funderte begreper, videre til observerbar atferd som kan understøtte modellenes relevans</i>	<i>30</i>
4.1.8	<i>Metodiske og vitenskapsfilosofiske refleksjoner over fase 3-analysen.....</i>	<i>38</i>
4.1.9	<i>Utdypende refleksjoner og drøfting over designet og fasene i analysen.....</i>	<i>40</i>
4.2	REFLEKSJONENE OVER ANALYSEPROSESSEN SOM UTGANGSPUNKT FOR NYE ANALYSER AV MATERIALET	53

4.2.1	<i>Fase 4-analyse: Ulike nivåer av hermeneutikk</i>	54
4.2.2	<i>Fase 5-analyse: Konstruksjonistisk tilnærming</i>	59
4.2.3	<i>Utdypende refleksjoner og drøfting over re-analysen – sett i forhold til den opprinnelige analysen</i>	62
5.	KONKLUSJON	65
5.1	REFLEKSJONER SOM REDSKAP I FORHOLD TIL FORSKNINGSPROSESSEN	65
5.2	PERSPEKTIVERINGER: VIDERE UTFORSKING PÅ BAKGRUNN AV REFLEKSJONENE OVER FORSKNINGSPROSESSEN	68
	ABSTRACT	72
	REFERANSER	73

1. Innledning

Valg av tema

Utgangspunktet for valg av tema for dette spacialet, var at jeg ønsket å utdype en forskningsprosess knyttet til en empirisk undersøkelse gjennomført som en del av mastergradsutdannelsen i psykologi ved Universitetet i Oslo. Det virket interessant å kunne fordype meg i og forstå mer av den prosessen jeg hadde vært igjennom, og som jeg hadde lagt mye arbeid inn i. Først var tanken å skrive en historiefortelling eller et narrativ om denne forskningsprosessen, på bakgrunn av mine erfaringer og opplevelser underveis med undersøkelsen. Gradvis ble det et tydeligere fokus på selve analyseprosessen knyttet til undersøkelsen, der refleksjon ble et viktig redskap for å se om dette kunne gi utdypet forståelse av resultatene. Jeg ønsket videre å finne ut om valgene jeg tok underveis, førte til en forbedring av analysen. Siden analysen av undersøkelsen ikke var avsluttet da jeg begynte på dette spacialet, har denne spialeskrivingsprosessen vært med på å påvirke analysen – noe som dermed allerede har vist nytten av refleksjon. Den metodiske og vitenskapsfilosofiske forståelsen som arbeidet med dette spacialet har bidratt til, har også ført til en tydeligere struktur og framstilling i undersøkelsesrapporten/masteroppgaven (Sjøberg, 2009a). Bortsett fra disse nevnte bidragene til rapporten, er selve drøftingene rundt forskningsprosessen og fordypningene som tas opp i dette spacialet, med tilhørende relevant litteratur, forbeholdt dette spacialet som nå innleveres ved Universitetet i København.

Undersøkelsen som dette spacialet tar utgangspunkt i – med tilhørende problemformulering

Selve undersøkelsen tok for seg hvordan kropporienterte og gruppedynamiske oppvarmingsøvelser - i form av bevegelse, lek, dans og kroppskontakt - kunne påvirke intersubjektiv deltakelse i etterfølgende smågruppesamtaler og påfølgende praktisk samhandling. Problemformuleringen til denne undersøkelsen var to-delt:

- a) *Kan deltakelse i kropporienterte og gruppedynamiske oppvarmingsøvelser påvirke intersubjektiv deltakelse i etterfølgende smågruppesamhandling?*

- b) *Hvordan eller på hvilken måte* kan deltakelse i kroppsorienterte og gruppedynamiske oppvarmingsøvelser påvirke intersubjektiv deltakelse i etterfølgende smågruppesamhandling?

Begge disse problemformuleringene lå til grunn for analysen av datamaterialet til undersøkelsen. Rapport og resultater fra del a) av problemformuleringen presenteres i masteroppgaven (Sjøberg, 2009a). Av avgrensningsgrunner er rapport og resultater fra problemformuleringens del b) bare skissemessig presentert i denne masteroppgaven. Mer utdypende rapport ut fra del b) er under utarbeidelse (Sjøberg, 2009b, u.a.). Teoretiske perspektiver og annen forskning på temaet som undersøkelsen har tatt for seg, er henvist til et eget "Literature review" (Sjøberg, 2006). Undersøkelsens design og resultater blir nærmere presentert i kapittel 2.

Problemformulering for dette spicalet

Problemformulering:

Hvordan kan refleksjoner tjene som redskap i forhold til en konkret forskningsprosess med tanke på utdypet forståelse av denne prosessen og innspill til nye måter å forstå datamaterialet på? Det vil legges spesiell vekt på analysen av samtaledelen i undersøkelsen.

Problemformuleringen har to underpunkter:

- a) *Teoretiske, metodiske, vitenskapsfilosofiske og erfaringsbaserte refleksjoner over faser, bryningspunkter og overganger i undersøkelsens analyseprosess.*
- b) *Refleksjoner over analyseprosessen som utgangspunkt for nye analyser av materialet.*

Denne problemformuleringen handler således om å utforske hvordan refleksjoner kan bidra som redskap til forståelse av forskningsprosessen til den foreliggende undersøkelsen, og om dette igjen kan bidra til utdypning av analysen av datamaterialet til undersøkelsen.

Med problemformuleringens første underpunkt, punkt a), menes både hvordan refleksjoner som ble gjort underveis i analyseprosessen hadde betydning for prosessen fram mot den endelige analysen av datamaterialet og hvordan refleksjoner nå i ettertid kan gi utdypet

forståelse av denne analyseprosessen og av datamaterialet. Spesielt vil endringer underveis i analysen bli viet oppmerksomhet, ved å redegjøre for, utdype og diskutere valg som ble tatt underveis i forskningsprosessen. Her vil både epistemologiske (vitenskapsfilosofiske, teoretiske og metodiske) og erfaringsbaserte refleksjoner inngå. Hovedvekten av refleksjonene i dette speialet omhandler dette første underpunktet av problemformuleringen.

I det andre underpunktet av problemformuleringen, punkt b), vil det bli utdypet hvordan refleksjoner over forskningsprosessen, inkludert refleksjonene over analyseprosessen som innbefattes i underpunkt a), kan gi innspill til nye forståelser og analyser av materialet (re-analyse). Her vises nye analysetilnærminger innenfor andre vitenskapsfilosofiske og metodiske tilnærminger enn de som er anvendt i den opprinnelige analysen. Dette gir nye perspektiver og forståelser av datamaterialet, samtidig som igjen tydeliggjør aspekter ved den opprinnelige analysen. Også her vil det fokuseres på endringer og overganger som begrunner valg av disse nye tilnærmingene i analysen. Dette andre underpunktet vies som sagt noe mindre oppmerksomhet enn det første, siden re-analysen framstilles kun skissemessig og i form av eksempler.

Avgrensning

Jeg kommer til å legge vekt på analyseprosessen i forhold til *samtaledelen* i undersøkelsen, der jeg bl.a. vil benytte ulike eksempler fra datamaterialet som grunnlag for å vise sentrale poenger. Andre deler av undersøkelsesoppsettet enn samtaledelen blir gjenstand for utdypninger via refleksjoner bare i den grad dette er relevant for forståelsen av samtaledelen. Videre kunne andre aspekter ved forskningsprosessen enn analysen vært interessant å studere, for eksempel prosessen med å finne design og eventuelt hvordan mine personlige erfaringer virket inn på utforming av designet. Men siden analyseprosessen knyttet til samtaledelen har vært den mest arbeidskrevende delen av forskningsprosessen, og dette samtidig har vært den mest utfordrende delen, har jeg valgt å hovedsakelig reflektere over analysen av samtalene – med videre utdypninger i re-analysen.

Begrepsavklaring

Med *forskningsprosessen* menes hele prosessen i arbeidet med undersøkelsen, fra idéen og designet til undersøkelsen, analysen og til presentasjonen av undersøkelsen i masteroppgaven (Sjøberg, 2009a) og i det som foreløpig er skrevet i rapport under arbeid (Sjøberg, 2009b u.a.). Den tilgrunnliggende undersøkelsen og dens resultater blir dermed en del av

forskningsprosessen. Med *analyseprosessen* menes den delen av forskningsprosessen som omhandlet analyse av datamaterialet til undersøkelsen.

Forkortelser som benyttes

O = Oppvarmingsøvelsene som halvparten av gruppene har før samtale

uO = gruppe som ikke fikk oppvarming (u = uten)

mO = gruppe som fikk oppvarming (m = med)

S = Samtaledelen av undersøkelsesoppsettet

Gi = Gruppeintervjuet rett etter S

V = Videoavspilling – observasjon, refleksjon og intervju rundt videoopptakene av S (og for halvparten av gruppene også av O)

P = Praksis, dvs. det gruppene gjør sammen for å bli kjent slik de har lyst til å kjenne hverandre

Skole x og y = de to ulike skolene der undersøkelsen ble gjennomført, kun datamateriale fra skole y anvendes i dette specialet

U, E, L, N = navn på de ulike gruppene på skole y. Numrene etter bokstavene viser til personen i gruppen – talt fra venstre mot høyre i sirkelen (fra videokameraet) i S. Gruppedeltakerne beholder samme bokstav og tall gjennom hele undersøkelsesforløpet. Tegnet ' etter bokstaven og tallet, viser at personen er en gutt. Uten dette tegnet, er det en jente.

Eksempel på henvisning til et konkret utsnitt fra videoene: US 01:02:22-01:02:35, der U angir gruppe, S viser til del av undersøkelsen (S for samtaledelen) og tallene angir der utsnittet er hentet fra.

Transkripsjoner:

– *Sitat av en ytring fra én deltaker*

– *Sitat av en ytring fra en annen deltaker*

() parentes. Kommentar eller nonverbale signaler mens noen snakker

[] parentes. Mine kommentarer eller fortolkninger av det som skjer

Når eksempler blir presentert i en egen boks, vil mine kommentarer synes i høyre kolonne.

(. .) innimellom et sitat: noe blir sagt innimellom som ikke er nødvendig for poenget som vises

Nytte og anvendelse

Målet med dette specialet og med refleksjonene som inngår i dette, har vært å øke kvaliteten på analysen av undersøkelsen ved å skape utdypet og utvidet forståelse av forskningsprosessen knyttet til undersøkelsen, av datamaterialet til undersøkelsen og til forskningsresultatene. Det er et ønske at en slik tilnærming også kan danne grunnlag for videre studier av eventuelle sammenhenger mellom deltakelse i kroppsorienterte og gruppedynamiske øvelser, og måter å samtale på i etterkant. I tillegg kan forhåpentligvis dette specialet tjene som inspirasjon og eksempel for andre som vil utdype liknende og andre forskningsprosesser.

Personlig har det å skrive dette specialet gitt forståelse som kan være relevant til anvendelse i mange sammenhenger videre, og naturlig nok innenfor forskning og i psykologpraksis.

Forløp

Kapittel 2 består av en kortfattet presentasjon av den tilgrunnliggende undersøkelsen i form av design og resultater. I kapittel 3 presenteres metode og tilnærming i dette specialet. I kapittel 4 vil problemformuleringen bli besvart ut fra følgende struktur: I kapittel 4.1 ved å gi en gjennomgang av analyseprosessen for undersøkelsen med refleksjoner over valg som ble tatt underveis i denne prosessen, altså med hovedvekt på underpunkt a) av problemformuleringen. I kapittel 4.2 ved å vurdere nye måter å forstå datamaterialet fra undersøkelsen på, sett på bakgrunn av refleksjonene over forsknings- og analyseprosessen som er redegjort for i kapittel 4.1 - altså med hovedvekt på underpunkt b) av problemformuleringen. Specialet avrundes i kapittel 5 med konklusjoner og perspektiveringer på bakgrunn av de foregående kapitler.

2. Den empiriske undersøkelsens design og resultater

Som nevnt innledningsvis baserer dette spicalet seg på en forskningsprosess i forhold til en gjennomført undersøkelse (Sjøberg, 2009a). Designet for undersøkelsen ble laget på bakgrunn av det nevnte forskningsspørsmålet/problemformuleringen: *Kan deltakelse i kroppsorienterte og gruppedynamiske øvelser påvirke intersubjektiv deltakelse i etterfølgende smågruppesamhandling?* På bakgrunn av en antakelse om at det hadde en virkning å delta i slike øvelser, ble designet også laget med tanke på å finne ut *på hvilken måte*, dvs. *hvordan*, deltakelse i øvelsene kunne påvirke etterfølgende samtaler.

Jeg vil i det følgende gi en kortfattet presentasjon av denne undersøkelsen med dens design og resultater.

2.1 Designet for undersøkelsen

Den empiriske undersøkelsen ble designet som en komparativ studie, ved å sammenlikne smågruppesamhandling i grupper som deltok i forutgående kroppsorienterte og gruppedynamiske oppvarmingsøvelser med smågruppesamhandling fra grupper som ikke deltok i slike forutgående øvelser. Undersøkelsen ble foretatt på to ulike folkehøyskoler, skole y og skole x. Deltakerne var elever ved skolene. Gruppene ble satt sammen etter bestemte kriterier bl.a. med tanke på størrelse, kjønn og representasjon fra ulike linjer ved skolen. Det var i alt to grupper på hver skole som fikk oppvarming og to grupper på hver skole som ikke fikk dette. Øvrige opplegg var identisk for de to typer grupper.

Forløpet for deltakerne i undersøkelsen

Halvparten av gruppene, de som hadde oppvarming, deltok altså i de kroppsorienterte og gruppedynamiske øvelsene, punkt 1 nedenfor. Det var tilfeldig hvilke grupper som ble valgt ut til å ha oppvarming. I de resterende delene av undersøkelsesopplegget, punkt 2-5 nedenfor, deltok alle gruppene. Dag A innebar et 3 – 3,5 timers forløp for hver gruppe, dag B valgte gruppene selv lengden på, og dag C innebar ca. 1,5 timers forløp.

Dag A

1. **Kroppsoverorienterte og gruppedynamiske oppvarmingsøvelser (O).** Varighet: 15 – 20 minutter. Kun halvparten av smågruppene skulle altså delta her.

Jeg ga instruksjonene under øvelsene, og i leken var jeg i tillegg også deltaker.

Oppgavene i oppvarmingsøvelsene:

1. *En lek som innebar hurtighet og bevegelse*
2. *Øvelser med bevegelse og oppmerksomhetstrening – dvs. kroppsbevissthet og oppmerksomhet på hverandre*
3. *Dans til rytmisk musikk*
4. *Skuldermassasje på hverandre, stående i sirkel – til rolig musikk*

2. **Samtale (S).** Varighet: Ca 80 minutter, ca. 10 min på hvert spørsmål.

Hovedvekten av analysen konsentrerer seg om denne samtalen.

Spørsmålene til samtalen (S):

Temaet som smågruppene skulle snakke sammen om, handlet om det å kjenne hverandre i en folkehøyskolesammenheng. De fleste spørsmålene var av utforskende og reflekterende karakter, noen handlet om deltakerne personlig seg i mellom, mens de siste tre spørsmålene var praktisk orienterte og henspilte på at deltakerne skulle utføre noe sammen som kunne bidra til at de ble kjent på en måte som de ønsket. Alle gruppene fikk de samme spørsmålene.

1. *I hvilke sammenhenger treffes dere (på folkehøyskolen)*
2. *I hvilken grad har dere lyst til å kjenne hverandre?*
3. *Vil det å kjenne dere selv være en forutsetning?*
4. *Hvilke vanskeligheter kan dere oppleve? - i forhold til dere i mellom nå og i forhold til å bli kjent slik dere har lyst til.*
5. *Hva har gjort at dere kjenner hverandre slik dere gjør i dag? Hvordan preger det at dere går på folkehøyskole, måten å bli kjent på?*
6. *Hva kan dere konkret gjøre for å bli kjent slik dere ønsker?*
7. *Hvilke hindringer kan komme i veien for å få gjennomført dette? Hvordan overkomme disse hindringene?*
8. *Sett opp konkret arbeidsplan og arbeidsfordeling.*

1. **Gruppeintervju (Gi)** med refleksjoner over samtalen (S). Varighet: Ca 60 min.

Rett etter gruppeintervjuet var det korte **individuelle intervjuer** med deltakerne.

Dag B

2. **Praksis/praktisk samhandling (P)**. Gjennomføring av det gruppene planla sammen i samtalen (S).

Dag C

3. **Videotilbakespilling (V)**. Gruppene/deltakerne så sine egne samtaler i S, der de kunne komme med refleksjoner og kommentarer. Varighet: Ca 90 minutter.

Det var i tillegg gruppeintervju etter dette (2Gi), der deltakerne bl.a. meddelte diverse faktaopplysning om den praktiske samhandlingen de hadde hatt m.m. Spørreskjema om betydning av å delta i oppvarmingsøvelsene, ble delt ut til gruppene med oppvarming.

Følgende deler ble videofilmet: Oppvarmingen (O), samtalene (S), gruppeintervjuene (Gi og 2Gi) og videoavspillingen (V).

2.2 Resultater

Empiriske resultater

De følgende resultatene er i all hovedsak hentet fra Sjøberg (2009a). Enkelte resultater og utdypinger er hentet fra Sjøberg (2009b u.a.), og da blir det henvist spesielt dit.

Resultatene viste større grad av intersubjektiv deltakelse i etterfølgende samhandling for gruppene med oppvarming, sammenliknet med gruppene uten. Den økte graden av intersubjektiv deltakelse viste seg i form av større grad av ”å glemme seg selv” og kontakt og involvering med hverandre i etterfølgende samtale - fortolket med utgangspunkt i hvor mye deltakerne tok på hverandre, ut fra antall pauser i samtalen og hvordan deltakerne opplevde pausene, og type kritiske nå-øyeblikk som var rettet mot hverandre i gruppen.

Resultatene fra samtaledelen:

Skole y og x		Antall ganger de tok på hverandre	Antall pauser fra 4–10 sek	Antall pauser mer enn 10 sek
Med oppvarming	Skole y	36	4	2
	Skole x	0	40	15
	SUM	36	44	17
Uten oppvarming	Skole y	3	19	11
	Skole x	1	67	30
	SUM	4	86	41

Fig. 1. Aspekter ved intersubjektiv deltakelse i samtaledelen (S), begge skolene summert.

Det var større gjennomføringsgrad av planlagte oppgaver for gruppene med oppvarming. Det var også gruppene med oppvarming som hadde mest oppmøte i de ulike delene av undersøkelsesopplegget etter samtaledelen.

Oppvarmingsøvelsene så ikke ut til å føre til økt grad av personlig selvavsløring (personlig åpenhet) i form av å fortelle personlig åpent om noe sårbart ved en selv. Tvert i mot var det mer av slik type åpenhet i gruppene uten oppvarming før samtale.

De kritiske nå-øyeblikkene (Stern, 2004) viste seg i noen grad ulike i de to typer grupper. Mens de kritiske nå-øyeblikkene for gruppene med oppvarming i stor grad handlet om interaksjonen gruppedeltakerne i mellom, var de kritiske nå-øyeblikkene for gruppene uten oppvarming mer knyttet til ansenhet i forhold til undersøkelsessettingen. Det ble diskutert om deltakelse i oppvarmingsøvelser kan ha medvirket til at kritiske nå-øyeblikk fikk forsonende møte-øyeblikk som løsning (ibid) - siden en av gruppene med oppvarming viste et eksempel på et slikt forløp mens ingen av gruppene uten oppvarming viste dette. Sannsynligvis vil det måtte være flere andre betingelser enn oppvarming til stede for at dette fenomenet skal vise seg i større omfang i smågrupper, for eksempel at deltakerne kjenner hverandre bedre, større grad av personlig motivasjon for samhandlingen m.m.

I rapporten er det videre argumentert for at deltakelse i oppvarmingsøvelser påvirket til større grad av delaktig avspeiling (Bråten, 2007) i samtalene, med henblikk på primær intersubjektivitet (Trevarthen, 1979), interaksjonsrituale (Collins, 2004), inter-personlig åpenhet (Baxter & Montgomery, 1996) og trans-subjektiv åpenhet (Sjøberg, 2009b u.a., der begrepet baserer seg på Coelho & Figueiredo, 2003) (se kapittel 4.1.7 for nærmere redegjørelse for disse formene for åpenhet).

Dette ble begrunnet ved å vise til at det var flere og bedre eksempler på disse fenomenene i gruppene med oppvarming enn i de uten. Eksemplene viste til atferdskjennetegn som grad av musikalitet og synkronisitet i bevegelser og uttrykk, gjensidig oppmerksomhet, felles stemning og det å ta på hverandre – og større grad av gruppesolidaritet forstått som oppmøte og gjennomføring av det som gruppene hadde planlagt å gjøre sammen. For nærmere utdypning, se Sjøberg (2009b, u.a.).

Basert på observasjon av hvordan deltakerne engasjerte seg i øvelsene, og ut fra deltakernes egne uttalelser om hvordan det var for dem å gjøre øvelsene, kom det fram at det ikke bare var deltakelse i oppvarmingsøvelsene i seg selv, men at også *grad av intersubjektiv deltakelse i øvelsene hadde betydning*. Jo større grad av intersubjektiv deltakelse i oppvarmingsøvelsene, jo større grad av intersubjektiv deltakelse i form av ovenfor nevnte kvaliteter i etterfølgende smågruppesamtaler. Det viste seg at det var gruppene som var mest vant til å gjøre oppvarmingsøvelser som også involverte seg mest i øvelsene og som også viste størst grad av intersubjektiv deltakelse i etterfølgende smågruppesamhandling.

Resultatene forstått i lys av teori

Resultatene er i tråd med flere teoretiske og forskningsfaglige tilnærminger, bl.a. innenfor intersubjektivt orientert utviklingspsykologi om ulike nivåer av selvets utvikling (Stern, 1991; Bråten, 2007), kropporientert og fenomenologisk orientert grunnforståelse: om interkroppslighet (Merleau-Ponty, 1994), dialogisk forståelse av kroppsliggjort intersubjektivitet (Luckmann, 1992), og om forskning innen nevrobiologi (Damasio, 2001; Rizzolatti, Craighero & Fadiga, 2002). Disse tilnærmingene understøtter at slike kropporienterte og intersubjektivt orienterte oppvarmingsøvelser kan ha en innvirkning - som en kan anta også vil vise seg i etterfølgende samhandling. Resultatene er også i tråd med Petzold som er den som i størst grad har utarbeidet teori på hvordan kropporienterte øvelser

virker (Petzold, 2004, Sjøberg, 2006). Han vektlegger at det å gjøre slike øvelser – spesielt når de gjøres over tid - kan stimulere til synkronisitet på flere nivåer.

Null-hypotesen kan ikke utelukkes

Selv om undersøkelsen viste ovenfor nevnte resultater for de gruppene som deltok, kan null-hypotesen ikke utelukkes. I følge kvantitativ og positivistisk orientert forskningstilnærming og tilhørende krav innenfor en slik forskningsforståelse, var disse ikke tilfredsstillende. Bl.a. var det i undersøkelsen for få antall grupper med til å kunne gi signifikante resultater.

3. Metode og faglitteratur knyttet til dette speialet

3.1 Faglitteratur om forskningsprosesser

“State of the art” knyttet til dette speialets problemformulering

Ved at dette speialet omhandler det å reflektere over en forskningsprosess, ville det ha vært en hjelp om jeg hadde funnet metodelitteratur som omhandlet refleksjon over tilsvarende undersøkelser som den jeg tok utgangspunkt i. Ut fra diverse litteratursøk, fant jeg ikke slik litteratur. Det er for så vidt forståelig nok, siden jeg heller ikke fant empiriske undersøkelser som var laget ut fra tilsvarende forskningsspørsmål som det som lå til grunn for undersøkelsen jeg gjennomførte (jfr. ”literature review ” Sjøberg, 2006). Det nærmeste jeg har kommet, er et refleksjonskapittel fra doktoravhandlingen til Nissen (1998). Den har gitt inspirasjon og vært et viktig eksempel på hvordan skrive om en forskningsprosess. Men temaet og den metodiske tilnærmingen til undersøkelsen som det reflekteres over hos Nissen, er ganske annerledes enn for dette speialet.

Den viktigste og best egnete metodelitteraturen jeg fant med direkte relevans for dette speialet, er Alvesson & Sköldbørgs bok: ”Tolkning och reflektion” (2008). Ved at det her anbefales å integrere ulike metodiske tilnærminger, i tillegg til at det vektlegges refleksjon over forskningen og over forskningsprosessen, passet dette godt for mitt prosjekt. Det å studere ulike metodiske tilnærminger som en berikelse mer enn som noe problematisk er i tråd med postmoderne forståelse (ibid). Alvesson og Sköldbørg viser også til eksempler på hvordan en slik integrerende tilnærming kan gjøres i praksis og hvordan refleksjoner er sentralt i hele forskningsprosessen – derav navnet på deres metodiske tilnærming som *refleksiv tolkning*. Selv om eksemplene de tar for seg, er fra helt andre felt enn det undersøkelsen min omhandler, både som design og innhold, har denne boken med sine modeller og tilnærminger vært den viktigste faglitteraturen i forhold til å strukturere erfaringene mine fra forskningsprosessen fram mot dette skriftlige produktet i form av et speiale. Jeg vil nedenfor utdype denne bokens tilnærming.

Ut over dette har Petzold med sitt integrative og kropporienterte ståsted, vært viktig for tilnærmingen i dette speialet ved hans grunnforståelse (Petzold, 2003, 2004, 2008). Ved at

han har beskjeftiget seg med oppvarmingsøvelser som tema, og ved at han viser hvordan ulike filosofiske og psykologiske retninger kan integreres på en fruktbar måte (jfr. ”tree of science”; Petzold, 2003), har hans litteratur også gitt inspirasjon til å forstå temaet og datamaterialet til undersøkelsen ut fra ulike perspektiver.

Allikevel, konkrete anvisninger på hvordan refleksjoner over denne type forskningsprosess kan gjøres, har altså vært mangelvare. Hadde det vært vanlig med ulike sett av standardiserte tilnærminger innen kvalitativ metode, kunne refleksjonsarbeidet hatt en mal å gå ut i fra. Det meste av metodelitteraturen innen kvalitativ metode gir i liten grad slike standardiserte tilnærminger. Mange kjennetegner kvalitativ metode ved nettopp dette. Selv om de metodiske tilnærmingene vises ved eksempler, framstilles de oftest forholdsvis teoretisk (jfr. for eksempel Richardson, 1996; Willig, 2001; Smith, 2003; Christensen & Jensen, 2005; Kruuse, 2005) – der eksemplene retter seg mot andre temaer enn det undersøkelsen tok for seg og har derfor i liten grad kunnet bli benyttet som konkrete, praktiske verktøy i tilnærmingen til datamaterialet. I tillegg retter nevnte metodelitteratur seg i liten grad mot analyse av nonverbale data - som er helt sentrale for analysen knyttet til undersøkelsen.

Ved at jeg i løpet av analyseprosessen var innom flere ulike metodiske tilnærminger, var det også en utfordring å finne ut hvordan overgangene mellom disse tilnærmingene skulle forstås – på bakgrunn av at metodelitteraturen framstiller de ulike tilnærmingene forholdsvis isolert fra hverandre og i separate kapitler - der lite skrives om hvordan metodene kan integreres. Tvert om gis det enkelte advarsler mot å kombinere metoder (Smith, 2003). Denne nevnte metodelitteraturen har ut fra dette vært nyttig og viktig som fordypning i det å forstå de ulike metodiske tilnærmingene som har vært anvendt i analysen og de vitenskapsfilosofiske grunnlag for disse, og den har dermed dannet et bakteppe for refleksjonene. De har altså ikke kunnet gi fungerende eksempler og konkrete retningslinjer til hovedstruktur og -tilnærming for refleksjonene i dette specialet.

3.2 Refleksjon som metodisk tilnærming i dette speialet

Problemformuleringen for dette speialet innebærer at jeg reflekterer over min forskningspraksis¹. Refleksjonene vil være av ulike typer: Teoretiske, metodiske og vitenskapsfilosofiske (epistemologiske, jfr. Willig, 2001) og erfaringsbaserte (personlige) refleksjoner; og ulike nivåer av refleksjon.

Som grunnlag for refleksjonene over analyseprosessen og forslag til re-analyse, benyttes det samme empiriske datamaterialet som lå til grunn for den opprinnelige undersøkelsen. I forhold til refleksjoner over analyseprosessen og forskningsprosessen som helhet, har diverse protokoller, utkast, notater og koder systematisert med dataprogram for kvalitativ analyse, og daglig ført loggbok m.m. vært til hjelp for egen hukommelse og forståelse.

Epistemologiske og metodiske refleksjoner - med utgangspunkt i refleksiv tolkning

Refleksiv tolkning innebærer følgende forståelse av refleksjon: *"(..) tolkning av tolkning och något som setter i gång en kritisk självprövning av egna tolkningar (inklusive konstruerande) av empiriskt material"* (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 20). Dette innebærer ulike nivåer av refleksjon: Refleksjon nært knyttet til analysen av det empiriske materialet (førsteordens hermeneutikk), refleksjon over deltakernes tolkninger (annen ordens hermeneutikk eller dobbelhermeneutikk) og refleksjon over konteksten i retning kritisk teori (tredjeordens hermeneutikk eller trippelhermeneutikk). Refleksiv tolkning i utdypet forstand innebærer å benytte seg av alle disse nivåene (kvadrohermeneutikk). Speialet vil ikke kunne gi gjennomgående og grundige refleksjoner på bakgrunn av alle disse nivåene, men alle nivåene vil bli berørt.

Alvesson & Sköldberg anbefaler å reflektere over egen forskningsprosess og å re-analysere funn som viktig for forskning og kunnskapsutvikling:

"Reflektion i mer avancerad mening kan genomföras efter det att ett konventionellt empirisk projekt genomförts och avrapporterats. Istället för att ge sig i kast med ett nytt empirisk projekt kan man tänka sig att forskaren kritisk söker reflektera kring det förra arbetet, kanske mindre för att finna fel och brister än för att omtolka de tidigare beskrivningarna och idéerna och sätta dessa i ett nytt sammanhang."
(Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 551, 552)

¹ Forskning er ikke bare en akademisk disiplin, men forskning er i seg selv en situert praksis, på linje med annen praksis, som krever refleksjon og bevisstgjøring for å utvikles (Mørck & Nissen, 2005; Nissen 2008).

Dette speialet vil langt på vei følge disse anbefalingene. Jeg vil reflektere over valg jeg har tatt angående design, hypoteser, teoretiske vinklinger, analysestrategier, teorier, modeller og begreper – som jeg har vært innom underveis for å svare på problemformuleringen for undersøkelsen. Disse refleksjonene vil igjen danne utgangspunkt for nye forståelser av datamaterialet (re-analyse) - som tillegg til de opprinnelige analysene.

Disse refleksjonene vil indirekte også si noe om min egen prosess som forsker, siden jeg som person har vært aktiv i valgene som ble tatt underveis – dermed blir det en glidende overgang fra disse nevnte epistemologiske refleksjonene til personlige refleksjoner.

Siden det å reflektere over forskningsprosessen innebærer at jeg kritisk forholder meg til egen forskning og til egne vurderinger og valg underveis i forskningsprosessen, slik jeg vil gjøre i kapittel 4, kan en også si at min metodiske tilnærming her i dette speialet er akademisk drøfting – som innebærer bl.a. analyse, kritisk refleksjon, logikk og argumentasjon. Metarefleksjon er også et relevant og dekkende begrep for denne metodiske tilnærmingen, siden det handler om å reflektere over egne refleksjoner.

Personlige og erfaringsbaserte refleksjoner – som grunnlag for de epistemologiske refleksjonene

Personlige refleksjoner gjøres ofte for å avdekke hvordan egne verdier, valg, ønsker osv. innvirker på forskningsresultatene eller er uløselig forbundet med dem (for eksempel Willig, 2001; Smith, 1996). Jeg velger i tillegg å se på denne type refleksjoner som relevante for epistemologisk forståelse i den betydningen som Pålshaugen gir; at reflektert personlig erfaring kan være relevant for kunnskapsutvikling ved å reflektere over egne erfaringer i et kontekstuellt perspektiv: ”(..) *it is to undertake a public interpretation of personal experience*” (Pålshaugen, 2004, s. 201). Erfaringsbaserte og personlig orienterte refleksjoner trekkes dermed inn der det er relevant for å forstå forskningsprosessen, og der slike refleksjoner har dannet grunnlag for erkjennelse og kunnskapsutvikling i epistemologisk forstand.

Egne erfaringer med oppvarmingsøvelser var mest relevante som bakgrunn for refleksjonene som ble gjort underveis i forskningsprosessen til undersøkelsen. Erfaringene fra selve forskningsprosessen har igjen dannet grunnlag for nye refleksjoner i dette speialet. Dette kan forstås som en teori - praksis spiral (Petzold, 2008), med stadig nye nivåer av refleksjon (og metarefleksjon).

Bl.a. innen aksjonsforskning (Pålshaugen, 2004) og innen kritisk psykologi (Kidder & Fine, 1997) vurderes refleksjon over egen erfaring som viktige innspill i forskning.

Refleksjoner over eget ståsted i forhold til forskningsprosessen – i fortid og nåtid

Siden dette speialet handler om en forskningsprosess som jeg selv har ledet, vil det være mine erfaringer, tanker og fagmessige vurderinger jeg her skal skrive om. Selv om jeg dermed har førstehåndskjennskap til kildene, vil jeg allikevel hevde at mye av arbeidet med dette speialet har vært preget av usikkerhet og undring – noe som igjen har motivert til refleksjon og dermed vært viktig for hovedtilnærmingen i dette speialet.

Det finnes ulike måter å forstå forskningsprosessen på, bl.a. har min forståelse av denne endret og utviklet seg som en følge av dette speialeskrivingsarbeidet. Objektivitet i betydning korrekt gjenspeiling av et faktisk hendelsesforløp blir derfor et problematisk begrep i denne sammenhengen. Det finnes mange perspektiver samtidig, der jeg i dag har tatt noen valg i forhold til hva jeg synes er vesentlig å ta med og hvordan jeg velger å forstå det jeg tar for meg (jfr. flerperspektivitet, Petzold, 2003). Jeg ser dette langt på vei som en dialogisk prosess i form av indre dialoger med meg selv (Hermans, 2001; Hermans & Dimaggio, 2004) – der egne erfaringer har dannet et bakteppe for disse. Ved at jeg har drøftet aspekter fra denne indre dialogiske prosessen med min veileder, Nissen, har dette også vært en dialog med det vitenskapelige fellesskap. Dermed blir det ikke kun en subjektiv fortolkning av mine tanker og min egen forskningsprosess, forståelsen vil også bli preget av forståelser eller diskurser innenfor et forskningsmiljø. Siden Nissen arbeider innenfor kvalitativ forskning med vekt på kritisk psykologi og praksisforskning, og ved at min tilnærming blir til i en dialog med hans ståsteder, blir mine refleksjoner tilpasset en forståelse med forankring i forskningstradisjoner innenfor kvalitativ metode. Også indre dialoger med en imaginær sensor som skal bedømme dette speialet, basert på mine forventninger om hennes eller hans forventninger, vil være med på å prege det jeg her skriver. Tilsvarende blir mine indre dialoger med faglitteraturen jeg har lest underveis, med på å forme mine forståelser av forskningsprosessen.

4. Betydning av refleksjon i forhold til analyse av datamaterialet

Dette kapitlet vil ta for seg problemformuleringen for dette speialet: Hvordan kan refleksjoner tjene som redskap i forhold til en konkret forskningsprosess med tanke på utdypet forståelse av denne prosessen og innspill til nye måter å forstå datamaterialet på? Dette inkluderer refleksjoner over faser, brytningspunkter og overganger i analyseprosessen til den aktuelle undersøkelsen (jfr. underpunkt a), og med dette som utgangspunkt, skissere forslag til re-analyse av datamaterialet (jfr. underpunkt b).

Avgrensninger i valg av utdrag fra analysen

Det ville blitt for omfattende å redegjøre for alle sider ved analyseprosessen på bakgrunn av hele datamaterialet. Jeg har valgt å bringe inn illustrerende eksempler for å vise sentrale poenger ved analysen. Eksempelene som trekkes fram er derfor ikke ment å gi et dekkende inntrykk av det generelle samtaleforløpet til de enkelte gruppene. Flere av eksemplene er hentet fra det første minuttet av samtalen, siden det kan gi et visst grunnlag for å kunne sammenlikne gruppene - i hvert fall i noe større grad enn om alle utdragene var fra ulike steder fra samtaledelen (S), siden praten kunne variere fra minutt til minutt. En annen fordel ved å hente eksempler fra dette første minuttet, er at forskjeller mellom gruppene med og uten oppvarming kan vise seg enda tydeligere her i starten enn utover i samtalen, siden det var kort tid siden gruppene med oppvarming hadde deltatt i disse øvelsene. I det første minuttet snakket deltakerne ut fra det første spørsmålet: *I hvilke sammenhenger treffes dere?*

For å vise denne analyseprosessen, har jeg valgt i all hovedsak å fokusere på analysen fra den ene av de to skolene, gruppene på skole y, av flere grunner: For det første var gruppene på denne skolen mest likt satt sammen med tanke på gruppestørrelse og kjønns sammensetning, noe som gir et bedre grunnlag for sammenlikning av gruppene med og uten oppvarming. For det andre vistes forskjeller på gruppene med og uten oppvarming tydeligere på skole y enn på skole x². For det tredje, og bl.a. på bakgrunn av de foregående punktene, viet jeg mest tid på

² Drøfting av grunner til større forskjeller mellom gruppene med og uten oppvarming på skole y enn på skole x, se Sjøberg (2009a).

analysen av gruppesamtalene på skole y ved at idéer til nye tilnærminger og utprøving av disse for det meste skjedde ut fra datamaterialet knyttet til denne skolen.

4.1 Teoretiske, metodiske og erfaringsbaserte refleksjoner over faser, brytningspunkter og overganger i undersøkelsens analyseprosess

Analyseprosess vist i ulike faser

I dette kapitlet, 4.1, vil jeg drøfte underpunkt a) av dette specialets problemstilling. Inkludert i dette vil refleksjoner over forskningsprosessen og over den tilgrunnliggende undersøkelsen med dens resultater, inngå. Jeg vil gå gjennom ulike faser av analyseprosessen knyttet til undersøkelsen. Hver av fasene vil jeg først beskrive forholdsvis konkret, ved å fortelle hva jeg gjorde, tenkte og vurderte, og vise til eksempler. For hver av fasene vil jeg deretter gi et blikk på tilgrunnliggende metodiske og vitenskapsfilosofiske kjennetegn ved analysetilnærmingen. Deretter vil jeg ta for meg overgangene mellom nevnte faser i analysen; hva som lå til grunn for endringene og hvordan den etterfølgende tilnærmingen i neste fase så ut til å kunne løse de utfordringene som jeg hadde møtt i den foregående.

Prosessene med å finne analysemetoder og overgangene fra en fase i analysen til en annen hadde ikke en slik strukturert form som den jeg i det følgende skal presentere. Ved overgang til en ny fase i analysen, fortsatte jeg til en viss grad å utforske og å samle materiale ut fra foregående analysetilnærming. For oversiktens skyld velger jeg allikevel å gi en framstilling med forholdsvis atskilte prosesser.

Metodiske og vitenskapsfilosofiske klargjøringer omkring designet: positivistisk orientert, men med muligheter til fenomenologisk og hermeneutisk analyse

Før jeg går inn på fasene i analyseprosessen, vil jeg se nærmere på metodiske og vitenskapsfilosofiske aspekter ved designet, siden dette gir en viktig ramme for analysen. Designet for undersøkelsen innebar i stor grad en positivistisk orientert forståelse av kunnskapsframbringelse ved at det ble laget et eksperimentliknende design med oppvarmingsøvelser som uavhengig variabel, med den hensikt å kartlegge de avhengige variablene i etterfølgende samtaler og i påfølgende smågruppesamhandling. Jeg ønsket i utgangspunktet å ”bevise” *at og på hvilken måte* det å delta i oppvarmingsøvelser hadde en

effekt. Men som utgangspunkt for designet forelå ikke hypoteser om avgrensede årsaksfaktorer (uavhengige variabler) fra det å delta i oppvarmingsøvelsene. Jeg hadde tenkt oppvarmingsøvelsene som helhet som uavhengig variabel – der spørsmålet om *hva* ved deltakelsen i oppvarmingsøvelsene som eventuelt kunne være årsak, ville forbli ubesvart. Det forelå heller ikke hypoteser om virkningsfaktorer i samtalen (avhengige variabler) - med unntak av en arbeidshypotese om personlig åpenhet som virkningsfaktor, noe jeg vil beskrive nærmere under fase 2-analysen nedenfor. Det var derfor heller ikke på forhånd laget tydelig definerte og operasjonaliserte kategorier og koder for måling og kvantifisering av datamaterialet. Videre var det andre svakheter ved designet ved at det var få grupper som var med i undersøkelsen, med tilhørende vanskeligheter med å kunne gi statistisk signifikante resultater. Innenfor positivistisk orientert vitenskap, ville derfor ikke resultatene fra undersøkelsen kunne bidra i form av bevis for konkrete årsakssammenhenger mellom oppvarmingsøvelser og etterfølgende samtaler. Men logikken jeg fulgte var allikevel i tråd med eksperimentell og positivistisk orientert forståelse. For eksempel så jeg på mangler ved designet, bl.a. mangelfull kontroll av variabler, som feilkilder eller forstyrrelser (confounders), og jeg drøftet om det kunne finnes andre forklaringer på resultatene enn deltakelsen i oppvarmingsøvelsene (mulige tredjevariabler).

Selv om designet i hovedtrekk bar preg av å være skapt ut fra positivistisk orientert vitenskapsforståelse, var det trekk ved designet som også inviterte til andre vitenskapsfilosofiske tilnærminger. Ut fra semi-strukturert intervju i gruppeintervjuet (Gi) i etterkant av samtalen, og åpen samtale med videoavspilling som strukturerende element under videoavspillingsdelen (V), skulle deltakerne formidle sine opplevelser og forståelser av egne samtaler. Her ble det lagt opp til både fenomenologisk (Husserl, 1992) og hermeneutisk (Gadamer, 1972) analysetilnærming³.

Disse nevnte refleksjonene over designet for undersøkelsen, gjort nå i etterkant av undersøkelsen, blir viktige for å forstå hva datamaterialet kan si noe om, sett ut fra ulike vitenskapsfilosofiske tilnærminger. Refleksjonene tydeliggjør hvilke rammer, dvs. muligheter og begrensninger, som designet for undersøkelsen ga.

³ Data fra gruppeintervjuet og videoavspillingen benyttes til utdyping av analysen i de to rapportene fra undersøkelsen (Sjøberg 2009a og b u.a.), og eksempel vises bl.a. fra gruppe U, i kapittel 4.1.7 nedenunder.

4.1.1 Analysetilnærming i fase 1: Fra observasjon av enkeltfenomener i form av atferd, til begreper om generelle trekk

I denne første delen av analysen forsøkte jeg å identifisere fenomener som kunne vise seg forskjellig i gruppene med og uten oppvarming, med en plan om å kvantifisere funnene⁴. Først så jeg etter observerbar atferd fra datamaterialet som var ulik for gruppene med og uten oppvarming. Dette viste seg å være vanskeligere enn på forhånd antatt. Mitt helhetlige inntrykk fra datamaterialet var at det var forskjeller mellom disse typer grupper. Bl.a. fra det første minuttet var inntrykket at det var større grad av aktivitet i gruppene med oppvarming enn i gruppene uten. Men det var vanskelig å dokumentere dette fordi det var *ulik atferd* som ga dette inntrykket av aktivitet fra gruppene med oppvarming.

Slik var det med de fleste atferdskjennetegn jeg fant, enten var det få forekomster av fenomenet, eller de gjaldt for én gruppe, men uten at dette var gjennomgående atferdskjennetegn for alle gruppene med den samme utgangsbetingelsen (med eller uten oppvarming i forkant). Jeg fant for eksempel et utdrag fra gruppe U (mO = med oppvarming) der de tok hendene sine inn mot midten av sirkelen, for så å løfte hendene oppover i synkrone og samtidige bevegelser (henvisning til video: US: 01.05.17-01.05.37). Eksemplet gjorde inntrykk på meg, og dersom jeg hadde funnet mange slike eksempler, ville synkronisitet i bevegelser vært en anvendbar og relevant kode/atferdskategori å analysere ut i fra (for videre og utdypende forståelse av og redegjørelse for dette eksemplet, se underkapittel 4.1.7.). Men ut fra de målemetoder jeg hadde tilgjengelig, dvs. ut fra å se på samtalene fra videoene uten ekstra måleinstrumenter, fant jeg ikke mange slike tydelige eksempler på synkronisitet. Jeg fortsatte å analysere ut i fra andre atferdskategorier, som det å rugge på stolen, i hvilken grad deltakerne fordelte ordet mellom seg m.m.. Men jeg kom ikke videre med tanke på å finne anvendelige resultater i forhold til problemformuleringen. Utfordringen var å identifisere og begrepssette atferd som ikke bare var tydelig avgrenset, men som også viste en viss frekvens. Heller ikke analyser i form av innholdsmessige aspekter ved samtalene som gruppene hadde, viste tydelige forskjeller mellom gruppene: I hvilken grad de snakket om temaet de var gitt, i hvilken grad de snakket indirekte om temaet, i hvilken grad de fortalte ut fra sine egne erfaringer, i hvilken grad de var direkte i forhold til

⁴ Jfr. Fog (2004) om kvalitativ metode; å identifisere bestemte trekk og så se etter hyppighet.

hverandre osv. Det var ikke slik at jeg med sikkerhet kunne si at det ikke var forskjeller mellom gruppene, men det var en utfordring å finne måter å måle og kategorisere dette på, siden samtalen viste mer komplekse kjennetegn. Det mest systematiske analysearbeidet innenfor denne fase 1-tilnærmingen, gjorde jeg i forhold til noen fenomener, som det å *snakke fort* eller *i lang tid om gangen* eller det å ha *lang stillhet* eller *pauser* i samtalen. Her var det lett å finne begreper som passet til atferden. Jeg analyserte bl.a. ved å måle lydnivå ut fra videoopptaket (dette var det mulig å lese av fra videoen) og å telle antall ord som ble sagt pr. minutt. Ut fra det første minuttet av samtalen, viste resultatene at gruppe E (mO) hadde høyest tempo og lydvolym, deretter kom gruppe L (uO), så gruppe U (mO) og til slutt gruppe N (uO) der det var lavest tempo og mange, og til dels lange, pauser.

Var det relevant å analysere hele datamaterialet fra samtalen slik? Jeg fant ut at jeg ikke ville komme i mål med en slik tilnærming. Det å snakke mye og med høy stemme kunne være tegn på initiativ eller tegn på trygghet på hverandre, og det kunne være motivert av engasjement for temaet som ble snakket om. Men det kunne også være motivert av ubehag og utrygghet i situasjonen og at det ble viktig å snakke for å hindre pauser i å oppstå. Hele samtaledelen sett under ett, ble det i gruppe L (uO) snakket både fort og mye, og de få pausene som var, var korte. Her var det spesielt én av deltakerne som snakket mye. Ut fra refleksjonene fra deltakerne i etterkant av samtalen, ble det tydelig at vedkommendes iherdige initiativ og aktivitet i samtalen nettopp var motivert av å unngå ubehag med pinlige pauser. For gruppe N (uO), som bl.a. hadde en pause på 13 sekunder i dette første minuttet, er det grunn til å tolke pausen som pinlig og ukomfortabel for deltakerne, ved at de hadde ansent kroppsspråk, de snakket fort når de sa noe, én pustet tungt, og de virket urolige ved at de forandret sittestilling ofte. Fra videoavspillingen (V) uttrykte en av deltakerne at hun syntes pausen var pinlig (NS 2.51-3.28). Tilsvarende ubehag ble ikke nevnt for gruppene med oppvarming (se Sjøberg, 2009a).

Det var kun et fåtall av fenomener med en viss frekvens som viste tydelig forskjell på gruppene med og uten oppvarming, og som med rimelighet kunne tilskrives deltakelsen i oppvarmingsøvelsene jfr. undersøkelsens problemformulering. I den endelige rapporten (ibid) ble kodene å *ta på hverandre* og *pauser/stillhet* kvantifisert for alle gruppene ut fra hele samtaledelen, i tråd med denne fase 1-tilnærmingen, og anvendt som resultater og som tegn på hvordan deltakelse i oppvarmingsøvelsene kunne påvirke etterfølgende smågruppesamhandling. Mens gruppene med oppvarming på skole y tok veldig mye mer på

hverandre enn gruppene uten oppvarming på denne skolen, var det ikke like tydelige forskjeller mellom gruppene med og uten oppvarming, når det gjaldt pauser. Som jeg var inne på, måtte pausene/lite pauser tolkes. Men til tross for at gruppe L hadde lite pauser, var det allikevel totalt sett stor forskjell på gruppene med og uten oppvarming.

Resultatene i nevnte undersøkelsesrapport framkom i hovedsak ut fra denne fase 1-analysen.

4.1.2 Metodiske og vitenskapsfilosofiske refleksjoner over fase 1-analysen

Induksjon som metodisk tilnærming

Tilnærmingen jeg hadde i starten av analysen, i fase 1, var først og fremst induktiv. Det handlet om å ta utgangspunkt i enkeltfenomener fra datamaterialet, for så å finne mønstre som gjentok seg til mer generelle trekk, og som viste seg ulikt for de to typer grupper. Prosedyren var i første omgang å se etter fenomener som gjentok seg for en og en gruppe av gangen, for deretter å se om de samme fenomenene gjentok seg også i andre grupper med samme utgangsbetingelse (oppvarming), og å se etter eventuelle forskjeller fra de med en annen utgangsbetingelse (ikke oppvarming). Som nevnt måtte jeg også vurdere om eventuelle forskjeller med rimelighet kunne tilskrives deltakelse/ikke deltakelse i oppvarmingsøvelsene. Selv om jeg ikke hadde forventning om at slik kvantifisering ville gi resultater i betydning bevis ut fra kvantitativ forskning - designet var som nevnt ikke laget ut fra slike kriterier med tanke på stort nok antall grupper m.m. – ville allikevel hyppigheten av et fenomen kunne tydeliggjøre eventuelle forskjeller mellom gruppene.

Jeg søkte i begynnelsen av denne fase 1-tilnærmingen å observere så objektivt som mulig, ut fra å begrepssette atferd på en måte som var klar og avgrenset, med lite rom for tolkning. Det kan bl.a. ut fra Hanson (Hanson, 1958) stilles spørsmål ved om en slik teorifri og empirinær analyse av datamaterialet er mulig i praksis. Etter hvert i analysen ble det tydelig for meg at tolkningsaspektet ble sentralt og at hva jeg observerte eller la merke til også måtte forstås på bakgrunn av min forståelseshorisont (jfr. Gadamer, 1972) og kulturelle bakgrunn. Selv om jeg på et teoretisk plan var kjent med disse kritikkpunktene mot positivistiske idealer om objektivitet, tok det allikevel tid før jeg koplet denne forståelsen på min analysepraksis – som i utgangspunktet var mer positivistisk orientert enn jeg selv var bevisst på eller hadde innsett rekkevidden av.

4.1.3 Brytninger med rammen for analysen i fase 1

Utfordringer ved at observert atferd måtte tolkes, og mangel på kriterier for utvelgelse av observert atferd

Det var utfordringer knyttet til analysetilnærmingen i fase 1 ved at det var vanskelig å finne ut hvilke atferder jeg skulle se etter. Siden analysen ikke var drevet fram av teorier, hypoteser eller forhåndsdefinerte kategorier, manglet jeg en strategi for å gå videre i analysearbeidet. I forkant hadde jeg en forestilling om at jeg veldig lett ville oppdage slike forskjeller mellom gruppene, og dermed heller ikke ha problemer med å gjøre atferdsobservasjoner som kunne vise forskjeller mellom gruppene. Dersom det for eksempel hadde vist seg veldig tydelig synkronisitet i bevegelsene til gruppedeltakerne, speiling av hverandres kroppsspråk, eller andre atferdsfenomener som viste tydelige forskjeller mellom gruppene, hadde det vært lettere. Men disse kjennetegnene viste seg ikke så tydelig som jeg hadde ønsket. Det ble også et poeng å finne atferdsobservasjoner som med rimelighet kunne begrunne en sammenheng med forutgående deltakelse i oppvarmingsøvelsene. I tillegg var det utfordringer knyttet til at ulike atferdsobservasjoner måtte tolkes for å gi mening, noe som ga rom for tvil.

Hadde jeg i designet lagt til rette for å få til gode tolkninger av funn som viste forskjeller mellom gruppene med og uten oppvarming, kunne denne analysetilnærmingen i fase 1 hatt mer for seg. Jeg kunne for eksempel under videoavspillingen (V) spurt deltakerne mer inngående om hva de opplevde i konkrete situasjoner i dette første minuttet, eller i forhold til konkrete episoder ellers i datamaterialet, for eksempel der deltakerne tok på hverandre. Slike utdypninger fra deltakerne ble innhentet underveis i gruppeintervjuet (Gi) og videoavspillingen (V) i forhold til mange situasjoner fra samtalen. Men ved at jeg gjorde det meste av analysen først etter gjennomføringen av videoavspillingen (V), var det ikke mulig å utdype nye oppdagelser fra datamaterialet med kommentarer fra deltakerne. Et annet poeng er at dersom jeg hadde basert analysen på slik inngående tolkning, bl.a. ut fra uttalelser fra deltakerne, ville jeg i noen grad ha forlatt selve fase 1-analysetilnærmingen ved at den først og fremst skulle handle om å framskaffe resultater ut fra observerbar atferd, og ikke ut fra inngående fortolkninger av atferd.

Ønske om mer meningsorientert forståelse av datamaterialet

Motivasjonen min for å gjøre denne undersøkelsen, handlet bl.a. om å utdype min forståelse av hvordan slike øvelser kunne virke på etterfølgende aktiviteter. Jeg var derfor ikke fornøyd

med funnene fra denne fase 1 analysen. Det handlet ikke bare om at det var vanskelig å finne tydelig avgrenset observerbar atferd som kunne kvantifiseres og vise forskjeller mellom gruppene med og uten oppvarming. Selv om jeg hadde gjort noen funn, først og fremst i forhold til pauser og det å ta på hverandre, syntes jeg ikke at forståelsen som dette ga, var spesielt interessant. Mine egne erfaringer fra det å delta i slike øvelser, og mine erfaringer fra det å lede slike øvelser i undervisnings- og selvutviklingssammenheng, tilsa at slik oppvarming veldig ofte bidrar til mer kontakt (med andre og også med en selv, både kroppslig og følelsesmessig), tilstedeværelse (konsentrasjon), åpenhet og fellesskapsfølelse gruppedeltakerne i mellom. Jeg savnet derfor en type resultater som kunne gi en forståelse av datamaterialet fra undersøkelsen som var mer i tråd med mine erfaringer, en mer meningsorientert forståelse. Fase 1-analysens resultater med for eksempel antall pauser og lengde på disse, og antall ganger deltakerne tok på hverandre, ga ikke slik meningsfull og anvendbar forståelse. Jeg hadde altså en fornemmelse av at noe manglet, en oppfatning av at deltakelse i slike kropporienterte og gruppedynamiske oppvarmingsøvelser kunne stimulerer eller påvirke til flere og andre aspekter ved intersubjektiv deltakelse enn det som viste seg fra fase 1-analysen. Jeg tenkte at det derfor måtte kunne finnes andre måter å analysere datamaterialet på som kunne bringe mer kunnskap og forståelse om hvordan slike øvelser kunne stimulere.

Oppsummering av utfordringer som skapte overgang til ny fase i analyseprosessen

Utfordringer ved det å finne observerbar atferd med relevans for undersøkelsens formål og som også ga mening i forhold til mine erfaringer med slike øvelser, i tillegg til at atferd som jeg fant fram til ikke ga entydig forståelse og som dermed måtte tolkes - gjorde at jeg tenkte det kunne finnes nye og bedre forståelser og analyser av datamaterialet. Dette var dermed viktige drivkrefter bak overgangen til neste fase i analyseprosessen.

4.1.4 Analysetilnærming i fase 2: Fra begreper om generelle trekk, i form av hypoteser eller antakelser, til observasjon av atferd

I denne fase 2 i analysen, tok jeg utgangspunkt i begreper for så å se etter konkret atferd fra datamaterialet som eventuelt kunne bekrefte begrepenes relevans. Tilnærmingen i denne fase 2 kan kalles noe mindre reduksjonistisk enn fase 1-analysetilnærmingen, ved at jeg tok

utgangspunkt i mer meningsorienterte og vidtfavnende begreper og ikke kun så etter avgrenset, observerbar atferd.

En utfordring i denne fase 2-tilnærmingen var å finne tydelig definerte begreper som kunne vise seg relevante med tanke på å vise forskjeller mellom gruppene på bakgrunn av deltakelse i oppvarmingsøvelsene. Mens jeg i starten av denne fasen tok utgangspunkt i begreper framkommet ut fra mitt eget kulturbundne hverdagspråk – i kombinasjon med inspirasjon fra datamaterialet, søkte jeg etter hvert etter mer definerte fagtermer. Det skjedde dermed en utvikling innenfor fase 2-analysen ved at begrepene som jeg anvendte, gradvis ble mer løsrevet fra konkret atferd og fram mot et stadig høyere abstraksjonsnivå. I starten av denne fasen ble det anvendt begreper med forholdsvis liten grad av teoretisk forankring, mot slutten av denne fasen var begrepene mer definerte eller i det minste rotfestet i en modell.

Uansett abstraksjonsnivå, hadde jeg hele tiden datamaterialet i tankene og vurderinger omkring hvordan begrepene kunne understøttes av dette. Jeg støtte på noen av de samme utfordringene som i fase 1-analysetilnærmingen ved at også her måtte atferdsobservasjonene, som ga støtte til begrepenes relevans, tolkes. For eksempel for begrepet *flyt*, der kunne latter kunne være atferdskjennetegn på dette, men ikke som nødvendig kjennetegn. I tillegg, latter kan være av mange typer: forløsende latter, sjenert, nervøs eller pinlig latter, høflig latter m.m. Selv ved forsøk på mer detaljerte målinger, ble det vanskelig å finne konkrete målbare kjennetegn som skilte type latter fra hverandre. Samtidig var det vanskelig å finne konkretiseringer av dette begrepet *flyt* som passet.

Et begrep som var beslektet med *flyt* og som hadde et innhold ut over kun atferdsbeskrivelser, men som samtidig viste til konkret observerbar atferd, var begrepet *rapport*. Selv om faglitteraturen hovedsakelig fokuserer på dyaden i forbindelse med rapport (Tickle-Degnen & Rosenthal, 1990), kunne begrepet også anvendes på gruppenivå (Tickle-Degnen & Rosenthal, 1987; Tickle-Degnen, 2006). Hos Tickle-Degnen & Rosenthal (1990) inngår *gjensidig oppmerksomhet*, *positivitet* og *koordinering* i definisjonen av begrepet. Ut fra dette operasjonaliserte jeg begrepene til konkrete atferdsbeskrivelser. Jeg så etter antall turtakinger (turtaking: avløsning av hverandres verbale eller nonverbale ytringer) som viste: *Synkronisitet* i for eksempel bevegelser og stemme (jfr. Petzold, 2004 om synkronisitet), *positivitet* ved at deltakerne bekreftet hverandre i det de sa, vist både i ord og i kroppsspråk, og *gjensidig oppmerksomhet* ved setningsutfylling (den ene fullfører det en annen er i ferd

med å si som tegn på innlevelse i den annens forståelse, jfr. Bråten, 2007). Jeg fant ikke stort nok antall eller tydelige nok eksempler på disse fenomenene som grunnlag for å hevde større grad av rapport for gruppene med oppvarming. Dette resultatet kan handle om at begrepet ikke var egnet til å gripe forskjeller mellom gruppene med og uten oppvarming, eller at jeg ikke hadde måleinstrumenter til å måle de fenomenene som inngikk i begrepet. Men på bakgrunn av at jeg intuitivt oppfattet at det var forskjeller mellom gruppene, i mitt hverdagspråk for eksempel begrepssatt som engasjement og flyt, ga jeg fremdeles ikke opp forsøket på å finne forskjeller mellom gruppene.

Jeg forsøkte derfor en noe mer generelt orientert tilnærming, med enda løsere forbindelse mellom begrepene jeg fant fram til og datamaterialet, nemlig ut fra SPGR (Systematizing the Person-Group Relation)-modellen (Sjøvold, 2006). Denne modellen tar bl.a. for seg ulike gruppefunksjoner og samspillet mellom dem. SPGR bygger på og integrerer perspektiver fra andre modeller, bl.a. fra Bales om grupperoller (1951) og på Bales seinere modell Social Interacting System (SIS) (1999) som tar utgangspunkt i sosialpsykologisk forskning om grupper.

Selv om Sjøvold ikke ga retningslinjer som var direkte anvendelig for mitt design og datamateriale, benyttet jeg hans kategorier og beskrivelser om gruppefunksjoner som begreper å analysere ut fra. Analyse på bakgrunn av denne SPGR modellen var den mest systematiske tilnærmingen jeg gjorde innenfor denne fase 2-analysen. Jeg lagde skjemaer for de ulike *kategoriene* som Sjøvold benytter i sin modell: *Samarbeid, Fellesskap, Omsorg, Frihet, Motstand, Uavhengighet, Kontroll og Disiplin*. Hver av disse kategoriene inndeler Sjøvold i fem ulike *intensitetsgrader*, for eksempel for kategorien samarbeid er det å være *lojal* lavest intensitetsgrad, deretter kommer *pålitelig, støttende, engasjerende*, og til slutt *pådrivende* som høyeste intensitetsgrad. Jeg delte gruppesamtalene inn i tre deler, første del omhandlet spørsmål 1 til samtalen om hvor deltakerne traff hverandre, andre del omhandlet utforskende og reflekterende samtale rundt det å kjenne hverandre og tredje del omhandlet den praktiske planleggingen av det å gjøre noe sammen. På bakgrunn av de ulike kategoriene og intensitetsgradene, inkludert mengde/hyppighet av de ulike intensitetsgradene, vurderte jeg disse tre ulike delene av gruppesamtalene ut fra det helhetlige inntrykket som jeg fikk ved gjentatte observasjoner av videoene. Siden litteraturen om SPGR ikke ga konkrete anvisninger i forhold til hvilke type atferd som kjennetegnet de ulike kategoriene og tilhørende intensitetsgrader, kan vurderingene sies å være subjektive, slik at det ville styrket

analysen om flere hadde vurdert datamaterialet i forhold til de samme kategoriene og intensitetsgradene (inter-rater reliabilitet). Rammene for den masteroppgaven som undersøkelsen skulle skrives innenfor, ga ikke mulighet til dette; bl.a. ville bare det å sette seg tilstrekkelig inn i datamaterialet/videoene for å kunne danne seg slike helhetsinntrykk av samtalene til de enkelte gruppene, ha tatt lang tid for en ekstern person.

Ut fra denne SPGR-inspirerte analysen fant jeg tydelige forskjeller mellom gruppene med og uten oppvarming. Bl.a. vistest høyere intensitetsgrad og hyppighet i forhold til kategoriene samarbeid, fellesskap og omsorg, og også disiplin, for gruppene med oppvarming enn for gruppene uten dette. Men siden mine subjektive oppfatninger av datamaterialet ikke kunne tjente som god nok dokumentasjon for konklusjoner i undersøkelsesrapporten, forlot jeg analyse innenfor SPGR modellen. Allikevel, for meg og som en del av analyseprosessen, ble analysen innenfor SPGR viktig ved at jeg fikk økt tro og håp på å kunne finne fram til forskjeller av betydning mellom gruppene med og uten oppvarming. I tillegg kom jeg nærmere noen hypoteser om hvilke kvaliteter som kunne bli stimulert eller påvirket av oppvarmingsøvelsene, bl.a. samarbeid, fellesskap og omsorg. Det som gjenstod var å finne måter å analysere på som eventuelt kunne vise disse forskjellene.

Jeg prøvde også å analysere datamaterialet ut fra enkelte hypoteser som var laget uavhengig av selve datamaterialet. En hypotese fra Petzold handler om at deltakelse i kropporienterte oppvarmingsøvelser medfører økt grad av synkronisitet på kroppslig, følelsesmessig, tankemessig og viljesmessig nivå (Petzold, 2004). Kroppslig synkronisitet ble allerede sett på i fase 1-analysen - der jeg fant for få tydelige eksempler på dette til at det ga resultater innenfor denne tilnærmingen. De andre nevnte formene for synkronisitet hadde jeg problemer med å definere tydelig nok til å kunne observeres i konkret atferd fra datamaterialet. Latter kunne for eksempel være tegn på følelsesmessig synkronisitet, men jeg kom opp i tilsvarende utfordringer som nevnt ovenfor om at latter kan være av mange slag.

Det var to antakelser til som kan sies å være innenfor fase 2-analysetilnærmingen, der begge var knyttet til arbeidshypoteser i forkant av undersøkelsen. Den ene handlet om større grad av personlig åpenhet (personlig selvavsløring) for gruppene med oppvarming. Denne hypotesen ble ikke understøttet av datamaterialet. Tvert i mot, det var flest eksempler på slik type åpenhet i gruppene uten oppvarming. Den andre arbeidshypotesen gikk på en forventning om at kritiske nå-øyeblikk i større grad ville få forsonende møteøyeblikk som

utgang for gruppene med oppvarming enn de uten – begreper basert på fenomenologisk orientert forståelse ut fra Stern (Stern, 2004). Heller ikke denne hypotesen ga nevneverdige resultater, bortsett fra at det eneste tydelige og gode eksemplet på en slik utgang på kritiske nå-øyeblikk var fra gruppe U som hadde oppvarming. Disse resultatene er nærmere utdypet i kapittel 2 og i Sjøberg (2009a).

4.1.5 Metodiske og vitenskapsfilosofiske refleksjoner over fase 2-analysen

Fra begreper til bekreftelser fra datamaterialet – forstått som en abduksjonsprosess med deduktive og induktive elementer

Fase 2-analysen handlet om å finne begreper som kunne være dekkende for interessante aspekter ved samtalene, og som kunne antas å være påvirket av deltakelse i oppvarmingsøvelsene. Begrepene ble å anse som forslag, for deretter å se om det som begrepene viste til kunne observeres i konkret atferd og kunne gjelde for en større del av datamaterialet. Dette innebærer en form for abduksjon (jfr. Peirce, 1955), en metodisk tilnærming som blir nærmere gjennomgått i kapittel 4.1.8. Kort fortalt består en abduksjonsprosess av å generere hypoteser, gjerne ut fra en ”aha”-opplevelse eller en intuitiv innsikt, men som allikevel grunnes i kunnskap og erfaring. Deretter handler det om å velge den beste hypotesen, for så å dedusere konsekvenser fra hypotesen, og til slutt induktivt telle forekomster. I denne fase 2-analysen handlet det ikke om å finne hypoteser om lovmessigheter for deretter deduktivt å utlede konsekvenser, slik som i hypotetisk deduktiv metode. Allikevel, analyseprosessen hadde noe av samme forløpet, der det handlet om å finne dekkende begreper, og der deduksjonen innebar å finne atferdskategorier som understøttet begrepenes relevans. Samtidig hadde fase 2-tilnærmingen også induktive elementer i seg ved at det for de aktuelle fenomenene ble sett etter antall forekomster. Prosessen som helhet kan også forstås som en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming, eller induktiv sløyfe (Hubermann & Miles, 1994), med stadig fram og tilbake venden mellom observasjon av fenomener fra datamaterialet (som ligger til grunn for det å i det hele tatt ha antakelser om relevante begreper) til utforsking av begreper og kategorier, for så å telle forekomster osv.

Løse kopling mellom begreper og konkret atferd

Etter hvert i fase 2-analysen ble det en noe løsere kopling mellom begreper og konkret atferd ved at plassering i underkategoriene i SPGR-analysen skjedde ut fra helhetsobservasjoner av datamaterialet og ikke ut fra koding og kvantifisering av konkret observerbar atferd.

4.1.6 Brytninger med rammen for analysen i fase 2

Fase 2-analysen viste sin begrensning ved at begrepene jeg brukte, ikke var godt nok egnet til å gripe og/eller dokumentere forskjeller i samtalene mellom gruppene med og uten oppvarming - enten dette handlet om at begrepene ikke ble definert slik at jeg metodisk klarte å underbygge tilstrekkelig deres berettigelse ut fra observerbar atferd fra datamaterialet, eller det handlet om at begrepene jeg fant fram til, ikke var relevante for å benyttes på datamaterialet. Jeg kunne heller ikke avvise at disse utfordringene med å finne passende begreper kunne handle om at 0-hypotesen gjaldt.

Hadde jeg i datamaterialet kunnet finne målbare atferdskjennetegn som underbygget relevansen av begrepene jeg hadde funnet fram til, ville jeg nok ikke bli drevet til videre søking etter nye analysetilnærminger. Jeg fant altså ikke slike begreper med tilhørende atferdskjennetegn. En kan derfor si, i likhet med overgangen fra fase 1- til fase 2-analysen, at det var møtet med datamaterialet som presset fram at jeg forlot fase 2-analysetilnærmingen og utforsket videre etter nye måter å analysere på.

Samtidig var fase 2-analysen nyttig ved at jeg personlig og subjektivt hadde fått mer pågangsmot og tro på at det fantes interessante forskjeller mellom gruppene, men at jeg manglet redskaper til å identifisere og å dokumentere dette. Jeg søkte derfor videre etter et teoretisk fundament og metodiske retningslinjer som kunne guide den videre analysen med tanke på hvilke utdrag fra samtalene (S) som skulle analyseres og hvordan, bl.a. i forhold hvilke begreper som var relevante å anvende.

4.1.7 Analysetilnærming i fase 3: Utvikling fram mot modeller med teoretisk funderte begreper, videre til observerbar atferd som kan understøtte modellenes relevans

Mot større grad av teoribaserte tilnærminger til analysen

Mens analysen i fase 1 i hovedsak innebar å gå fra data til koder og begreper som kunne benevne dataene, og analysen i fase 2 i hovedsak innebar å gå fra mer eller mindre teoriuavhengige begreper til å søke støtte i datamaterialet, innebar denne fase 3-analysen å ta utgangspunkt i begreper med mer teoretisk forankring.

Jeg lette etter modeller og begreper fra faglitteratur med tanke på om de kunne gripe forskjeller mellom gruppene med og uten oppvarming. Følgende aspekter la jeg vekt på: Om de kunne vise til konkret observerbar atferd som kunne si noe sentralt om hvordan de kroppsorienterte og gruppedynamiske øvelsene med rimelighet kunne virke inn og som også ga mening i forhold til mine erfaringer med slike øvelser - og som samtidig hadde relevans i forhold til mulig anvendelse av slike øvelser i en praktisk virkelighet. Utfordringen var å finne relevant litteratur for dette formålet. Collins modell om interaksjonsrituale viste seg å være den som best tilfredstilte disse kriteriene (Collins, 2004). Her inngikk både teoretisk forståelse av et fenomen og konkrete atferdsbeskrivelser av punkter i modellen som viste fenomenets forekomst. Dermed ble det mulig å kombinere teoretisk forståelse med konkrete anvisninger til atferdsobservasjoner – noe jeg tidligere i analyseprosessen hadde savnet litteratur på. Jeg fikk dermed forhåpninger om å ha funnet noe sentralt for analysen av undersøkelsen. Selv om Collins ikke forholder seg til oppvarmingsøvelser, men kun om interaksjonsrituale som fenomen, ga allikevel anvendelse av modellen hans mening i forståelsen av hvordan samtalene kunne vært påvirket av forutgående deltakelse i oppvarmingsøvelsene.

Ingredienser i et interaksjonsrituale er bl.a. *ansikt til ansikt kommunikasjon* og det å være *en gruppe atskilt fra andre* – noe som gjaldt for alle gruppene i og med undersøkelsessettingen. Interessant for analysen ble de resterende kjennetegn: *synkronisitet i kroppsspråk, gjensidig oppmerksomhet og felles stemning*. Det var mange eksempler som jeg i lengre tid hadde vurdert som interessante, men som jeg først nå så hvordan kunne anvendes som del av analysen. Som konsekvens av et interaksjonsrituale, nevner Collins bl.a. økt grad av

solidaritet mellom gruppedeltakerne og økt grad av *emosjonell energi* som innebærer bl.a. engasjement, entusiasme, å ta initiativ til handling.

For å unngå at jeg skulle komme til å se etter eksempler som bekreftet min hypotese og å unngå eksempler som kunne avkrefte den, satte jeg opp noen kriterier for observasjonen: bl.a. så jeg etter ett eksempel med maksimal grad og ett eksempel med minimal grad av interaksjonsrituale i hver av de samme delene av samtalen som jeg benyttet i SPGR analysen (se kapittel 4.1.4) – og i tillegg så jeg etter om eksemplene jeg kom fram til, var representative for samtaledelen. Resultatene av denne analysen er skissert i Sjøberg (2009a) og videre utdypet i Sjøberg (2009b, u.a.).

Blikk på datamaterialet med ”nye” øyne

Nå fikk jeg altså noen retningslinjer for hva jeg skulle lete etter i det omfattende datamaterialet. Jeg fant eksempler som jeg tidligere ikke hadde funnet anvendbare for analysen eller som jeg trolig ikke ville funnet fram til uten disse retningslinjene. For å belyse denne tilnærmingen, vil jeg benytte eksempler fra det første minuttet av samtalen (S), der materialet altså nå gis en annen forståelse enn i fase 1 og fase 2-tilnærmingene. For gruppe E (mO), var de formmessige aspekter ved kommunikasjonen mest framtreddende. Praten mellom deltakerne nærmet seg ordspill og lek, de tonet seg inn til hverandre gjennom å snakke sammen, nesten som om de spilte ball sammen, bare at de gjorde det med ord. Noe tilsvarende viste seg allerede i det første minuttet der samspillet bar preg av nonverbale elementer som rytme og like ord som ble gjentatt, men også i form av latter. Konkret viste dette seg ved at E1 begynte samtalen (S) med å si: ”Alltid” og E2’ imiterte dette ordet: ”Alltid” - kun 0,5 sekunder seinere. Denne formen med å gjenta aspekter fra det den foregående hadde sagt, fortsatte i store deler av det første minuttet ved at mange av de første ordene som ble sagt i hver setning, ble gjentatt av andre i en type poetisk eller musikalsk form der stemmeføring og ”timing” også virket inn. Det var rytme og ”nerve” i uttrykkene. Jeg gjengir de første ordene i hver turtaking, første turtaking begynte 0,5 sekunder etter spørsmål 1: *I hvilke sammenhenger treffes dere?*

– E1 alltid

– E2’ alltid

– E3 men det er jo noen (E2’: ja, E4 m.m.). .

- *E3: det er noen . .*
- *E2' de som går . .*
 - *E3 mest nødvendig*
- *E1 de som. .*
 - *E2' de som går på kunst . .*
- *E1 de på kunst . .*

(ES: 00.59-01.35)

Deltakerne fortsatte i hele det første minuttet med slike gjentakelser og imiteringer av deler av det den foregående hadde sagt. Dette kan forstås som oppbygging av interaksjonsrituale i form av synkronisitet i rytme og i form av imitasjon.

Også fra det første minuttet av samtalen til gruppe L (uO) begynte de mange av setningene med like ord, men her bar det mer preg av oppramsinger og saklighet, og uten den "nerven" som gruppe E hadde.

I gruppe U (mO) vistes ikke imitasjon av ord og setninger slik som i gruppe E. Men det vistes god flyt i praten med tanke på nonverbale aspekter ved samtalen – en form for musikalske overganger mellom turtakingene. For eksempel da gutten i gruppen, U4', ble invitert av U2 til å være med U2 og U3 i badstuen:

- *U2 det er bare å bli med*
 - *U4' Ja, når da*
- *U2 Vi bare tar badstue nå og nå*
 - *U4' nå og da*
- *U2 badstuelaget*
 - *U4' Får jeg være med i badstuelaget deres?*

(US: 01.37-01.50)

Her fortsetter deltakernes på hverandres utsagn, ikke bare at de innholdsmessig bygger på hverandres ytringer, men også musikalsk i form av tonefall som bygger på den foregåendes nonverbale uttrykk.

Som allerede nevnt i underkapittel 4.1.1, bar den første delen av samtalen for gruppe N (uO) preg av ukomfortabelhet med situasjonen, lange og til dels pinlige pauser, og det var ikke mulig å finne tegn til synkronisitet fra denne gruppen ut fra det første minuttet.

Denne måten å analysere på, der det vist større grad av interaksjonsrituale for gruppene med oppvarming enn for gruppene uten, virker rimelig og gir mening på bakgrunn av hva slags aktiviteter som inngikk i oppvarmingsøvelsene. Samspillet, se eksempel ovenfor fra gruppe E, med bl.a. imitasjon og med nonverbale elementer som rytme, like ord som ble gjentatt (selve gjentakelsen hadde noe musikalsk over seg) og den lekende formen, er det mulig å skimte en forbindelse til leken i oppvarmingen: En i midten sa noe som innebar at de dette gjaldt for, responderte umiddelbart med å utføre det som ble sagt, i tråd med lekens regler (å flytte seg til en annen stol). Videre kan det også tenkes at imitasjonen kunne vært stimulert av dansen med musikk: Den enes bevegelse ga en impuls til den nestes bevegelse, og at dette skjedde i rytmisk koordinerende samspill. Mange av skiftene i turtaking i dette første minuttet av samtalen (S) for gruppe E skjedde uten mellomrom eller pauser, slik som de i dansen hadde kontinuerlige bevegelser uten stopp. En kan også tenke seg at massasjedelen stimulerte deltakerne til å inntone seg på hverandre, de ble vár på hverandres opplevelser, og en kan tenke seg på et nevrologisk plan at speilnevroner ble aktivert. Dette er i tråd med Petzold (2004) om hvordan kropporienterte øvelser virker, at de stimulerer aktivering av speilnevroner som igjen danner grunnlag for synkronisitet – noe som i følge Collins er kjennetegn ved oppbygging av interaksjonsrituale (Collins, 2004).

I tillegg vil jeg også vise til det tidligere nevnte eksemplet fra gruppe U (mO) der U5 spurte de andre i gruppen om de sammen faktisk skulle gjøre det de hadde planlagt. Deretter bekreftet U1 dette med å ta U5 i hånden, og alle de andre gjorde da samme håndbevegelse som U1, slik at de lagde en synkron bevegelse med hendene, nedenfra og opp. De lagde lyd mens de gjorde denne bevegelsen, og de lo og smilte – noe som kan tolkes som at de hadde god stemning.

Da jeg spilte dette utdraget for deltakerne i gruppe U, lo de masse, og sa at det at de tok fram hendene, var tegn på en slags kontrakt eller bevis på at de virkelig mente dette og at de kom til å gjøre dette sammen som de planla.

Min opplevelse ved gjentatte ganger å ha sett på dette utdraget på video, har vært å kjenne glede og inspirasjon. Denne gleden kan handle om at dette utdraget ga et viktig bidrag til min analyse av datamaterialet. Men det kan også være resonans, dvs. at jeg via speilnevroner fornemmet deltakernes egne opplevelser i situasjonen. Min resonans var i tråd med hvordan det å delta i et interaksjonsrituale oppleves, med oppbygging av emosjonell energi (som er en konsekvens av et interaksjonsrituale) og følelse av forbindelse til og tilhørighet med deltakerne i gruppen. Sannsynligvis handlet min opplevde glede om begge deler, både om det å oppdage noe viktig i analysen og resonans med deltakerne. Selv om min respons på dette utdraget kan gjenspeile noen av disse deltakernes opplevelser, var nok allikevel det viktigste i denne responsen at jeg fikk inspirasjon til videre utdypning av denne fase 3-analysen og tro på at jeg var på rett vei.

Her i fase 3-analysen fikk jeg altså en ny forståelse av nevnte hendelse fra gruppe U, ut over det at deltakerne var samordnet i felles bevegelse. Jeg tolket seansen til å være et ledd i oppbygning av interaksjonsrituale - via synkronisitet, felles stemning og felles oppmerksomhet (ibid).

Intersubjektiv deltakelse i oppvarmingsdelen også interessant for analysen

Etter hvert i fase 3-analysen studerte jeg også måten deltakerne deltok i oppvarmingsøvelsene på, for å se om det var mulig å se sammenhenger mellom deltakelsen i oppvarmingen og deltakelsen i de etterfølgende samtalene. Ved at det hos gruppe U og E vistest tegn på oppbygging interaksjonsrituale i oppvarmingsdelen ved bl.a. synkronisitet i bevegelser og felles oppmerksomhet i dansen, samstemthet (jfr. felles stemning) i massasjedelen m.m. (Sjøberg, 2009a), ble det mulig å vurdere selve måten gruppene gjorde oppvarmingsøvelsene på som viktig for forståelse av etterfølgende interaksjonsrituale i samtaledelen.

Fra individorientert (monologisk) til intersubjektivt orientert (dialogisk) forståelse av gruppe

Jeg beveget meg i analysen fra individorientert til intersubjektivt orientert forståelse av gruppe. Med individorientert forståelse av gruppe menes en forståelse av at det som skjer i gruppen, er et resultat av summen av det enkeltindividene i gruppen foretar seg. Dette er den tradisjonelle tilnærmingen til gruppeforståelse innen psykologi, en tilnærming som bl.a. forfektes innen positivismen. Dette har sammenheng med en forståelse om at vitenskap handler om å dele opp i enheter. Rommetveit (Rommetveit 1992; 2008) kaller dette en monologisk forståelse av gruppe, siden utgangspunktet er den enkelte og den enkeltes utsagn. Med dialogisk forståelse av gruppe mener Rommetveit det som deltakerne skaper felles - i likhet med det jeg her benevner som intersubjektivt orientert forståelse av gruppe. Med dette menes at individene må forstås på bakgrunn av gruppen og at det er gruppen som på et vis skaper individene (i tråd med Collins, 2004).

Denne utviklingen skjedde bl.a. ut fra at enkelte begreper, på bakgrunn av deres individorientering, ikke klarte å beskrive aspekter som jeg fornemmet kunne bli sentrale for analysen. For eksempel for begrepet *flyt*, fant jeg den individorienterte tilgangen for snever til å kunne gripe det som handlet om flyt i samtalene. Det meste av faglitteraturen som jeg fant omkring flytbegrepet, tok for seg individorienterte forståelser av begrepet – hovedsakelig ut fra Csikszentmihalyi og annen litteratur som henviste til ham og hans modell om den *optimale flytsonen* (Csikszentmihalyi, 1991). Jeg ble frustrert over ikke å finne litteratur som var mer relasjonelt og intersubjektivt orientert, men slo meg til ro med å tenke at det var et tegn på hvor dominert psykologien som fag, og vår vestlige kultur som helhet, er av individorientert forståelse. I min søken videre, via søkerbaser, bibliotek og bokhandlere, kom jeg over enkelte mer intersubjektivt orienterte tilnærminger til begrepet og fenomenet flyt, bl.a. Gergen (Gergen, 2006).

Jeg vil vise til en tilsvarende utvikling i forhold til personlig åpenhet. Selv om den individorienterte personlige åpenheten som jeg først tok utgangspunkt i, også hadde intersubjektive elementer i seg ved at personlig relatert innhold ble fortalt til de andre i gruppen, var individet utgangspunktet, ikke relasjonen eller gruppen. Med inspirasjon fra bl.a. modellen om interaksjonsrituale fra Collins der nonverbale aspekter ved kommunikasjonen, bl.a. synkronisitet og felles stemning, er sentrale for kontakten mellom gruppemedlemmene, ble det nærliggende å tenke seg en type ”gruppe-åpenhet”. Verbale

aspekter ville også kunne være inkludert i en slik form for åpenhet, men at basis var den nonverbale interaksjonen. Åpenhet der de verbale aspektene er mest framtrødende, har jeg valgt å kalle interpersonlig åpenhet (Baxter & Montgomery, 1996). Der de nonverbale aspektene er mest framtrødende, har jeg valgt å kalle trans-subjektiv åpenhet (med inspirasjon fra Coelho & Figueiredo, 2003) - for videre utdyping, se Sjøberg (2009b, u.a.).

Ved denne gruppeorienterte og dialogiske vendingen, ble det mulig å skape en forståelse av personlig åpenhet som viste seg å være nyttig og som kunne gi mening med tanke på å gripe forskjeller mellom gruppene med og uten oppvarming. Oppvarmingsøvelsene var først og fremst intersubjektivt og nonverbalt orienterte, dermed kunne de tenkes å aller mest stimulere til oppmerksomhet på hverandre i nonverbal forstand mer enn som verbalt orientert innhold. For eksempel dansen og skuldermassasjen er det rimelig å anta kunne stimulere til mer avslappet og trygg kroppslig nærhet med hverandre – som igjen kunne bidra til trans-subjektiv åpenhet. Det var også enkelte verbale elementer i øvelsene, bl.a. i leken der deltakerne skulle si noe om seg selv som også kunne gjelde for andre – noe som kunne tenkes å stimulere til større grad av interpersonlig åpenhet. I datamaterialet fant jeg kvalitativt bedre og flere eksempler på begge disse typer gruppeorientert åpenhet hos gruppene med oppvarming enn hos de uten oppvarming (se Sjøberg, *ibid*).

Fra det første minuttet av samtalen var det størst grad av trans-subjektiv åpenhet i gruppene med oppvarming ved tidligere nevnte nonverbale rytmisk og musikalske overganger i turtakingene. Det var også større grad av interpersonlig åpenhet ved at deltakerne i gruppe U (mO) inviterte hverandre med i badstuen – der dette møtestedet kan gi assosiasjoner til kropp og nærhet. I gruppe E snakket de om relasjonen elever i mellom, men mer tydelig interpersonlig åpenhet skjedde et par minutter senere, da de ganske direkte konfronterte hverandre om deres væremåte. I gruppene uten oppvarming var det lite av slike eksempler på interpersonlig og trans-subjektiv åpenhet i starten av samtalen.

Ut over i samtalen var det mange flere og bedre eksempler på slik gruppeorientert åpenhet for gruppene med oppvarming enn for de uten. Det tydelige eksemplet fra datamaterialet på trans-subjektiv åpenhet var det tidligere nevnte fra gruppe U (mO) der de spontant var responsive overfor hverandre og synkront løftet hendene sine (se ovenfor i dette kapitlet 4.1.7). Et annet tydelig eksempel fra gruppe E (mO) er fra den praktiske delen av samtalen til denne gruppen, der deltakerne planla hva de skulle gjøre sammen (i P). I dette eksemplet

snakket deltakerne sammen med melodios og rytmisk stemmeføring – noe som viste stor grad av nonverbal samstemthet. Samtidig vistes også innholdsmessige aspekter i form av interpersonlig åpenhet ved at de uttrykte stor grad av nærhet til hverandre:

<ul style="list-style-type: none"> - E3 kan (C:) <u>alle</u> ta med seg favo(H:) <u>rittmusikken</u> sin og så (de andre jentene: jaaa) <u>hører</u> vi på hverandres <u>mu(B:)sikk</u> og (E5 ja) <u>kose</u> med (E5 svakt: hva slags musikk hører vi på?) med <u>hverandre</u> (tar og omfavner "gruppa" E2 og E4, E2 bøyer hodet (ned og tar i mot)) E4 he he E3 He? (E3 snakker musikalsk, starter i klar middels høy tonehøyde, går rytmisk nedover i toneleie - E4(B:) <u>kjenner</u> hvordan det er å ta (A:) <u>vare</u> på - E5 tar oss en <u>massasjestund</u> og - E2(rytmisk snakkende:) <u>hvordan</u> det er å ta vare på seg <u>selv</u> [henspeiler dette til en reklame som de nevner nedenfor?] - E3(avsluttende snakkende/syngende, opp til C igjen:) skal vi <u>gjøre</u> det? <p>ES: 01:00:11-01:00:31</p>	<p>Her formelig resiterer eller synger de det de sier. Stemmene kan identifiseres i tonehøyde (tonehøyden vist i parenteser, i forkant av hver endring). Med det rytmiske element, vist ved understrekninger, blir dette partiet en musikalsk melodisk/rytmisk strofe. Denne poetisk musikalske framføring forsterker det nonverbale, stemningsmessige element. Nærhet (connectedness) i rytmisk/melodisk stemmeføring forsterkes av fysisk kontakt med E3 som omfavner de andre. Denne nærheten forsterkes ytterligere av E2' som lener seg framover i en slags hvilestilling når han blir strøket på ryggen av E3 – som om han slapper av og mottar omsorg fra henne.</p>
---	---

Fig. 2: Eksempel fra gruppe E

Ved at slike eksempler fantes i gruppene med oppvarming, og ikke på langt nær i samme grad i gruppene uten oppvarming, kan dette tyde på at deltakelse i oppvarmingen ga noen mulighetsbetingelser for gruppeorientert åpenhet som ikke i samme grad var til stede for gruppene uten oppvarming.

4.1.8 Metodiske og vitenskapsfilosofiske refleksjoner over fase 3-analysen

Abduksjon som metodisk tilnærming

Hoveddelen av denne fase 3-analysen handlet om å identifisere, ved hjelp av illustrerende eksempler, interessante og relevante fenomener i samtalene (S) som kunne ha sammenheng med deltakelse i forutgående oppvarming (O). Abduksjon er den metodiske tilnærming som best beskriver denne analysetilnærmingen i fase 3. Abduksjon handler om å ta utgangspunkt i empirien, eller i regelmessigheter funnet fra empiri, for å så gå til teori, for deretter å gå tilbake til empirien igjen, i en *”upprepad process av pendling eller althernig mellan (empiriladdad) teori og (teoriladdad) empiri.”* (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 61). Alvesson & Sköldberg viser til Peirce, som var den som brakte termen abduksjon inn som vitenskapelig metodisk tilnærming (Peirce, 1955). Peirces første punkt handler om å identifisere iøynefallende fenomener med en viss overraskende karakter, altså fenomener som gjør seg bemerket på en eller annen måte. Eksemplet ovenfor fra gruppe U (mO) (kapittel 4.1.7) der deltakerne hadde synkrone håndbevegelser, viste et slikt fenomen som gjorde inntrykk på meg. I modellen til Collins fant jeg en måte å forstå synkronitetseksemplet på som ga mening, i form av å se synkronisiteten som ledd i oppbygging av interaksjonsrituale – der bl.a. synkronisitet, gjensidig og felles oppmerksomhet og felles stemning ble sett i en helhet. I tillegg ble disse ingrediensene i et interaksjonsrituale beskrevet med konkrete og observerbare atferdskjennetegn, noe som ble viktig for å kunne anvende modellen som analyseredskap. Jeg antok umiddelbart som en hypotese at synkronisiteten og de andre atferdskjennetegn på interaksjonsrituale kunne ha blitt stimulert fra deltakelsen i oppvarmingsøvelsene – på bakgrunn av egen erfaring med hvordan slike øvelser kan stimulere, bl.a. at deltakelse i oppvarmingsøvelser kan stimulere mer samstemthet i en gruppe. Ut fra denne modellen om interaksjonsrituale, ble det mulig å identifisere andre og tilsvarende eksempler som det ville vært vanskelig å oppdage uten en slik retningsgivende modell. For eksempel ville synkronisiteten vist i rytme og melodi i stemmeføring fra gruppe E (mO) (kapittel 4.1.7) vært vanskelig å identifisere uten slike anvisninger om konkrete observerbare kjennetegn, selv om eksemplet er tydelig og iøynefallende når en blir gjort oppmerksom på det. Denne prosessen jeg her beskriver opplever jeg å være i tråd med Peirce og hvordan han mener det ikke er tilfeldig hvilke aspekter som oppleves som iøynefallende og sentrale, selv om man ikke logisk kalkulerer seg fram til disse fenomenene. Han mener at

med faglig bakgrunn vil opparbeidet kunnskap og erfaring ligge til grunn for hva som velges ut, men at det å finne fram til interessante fenomener ikke trenger å være en bevisst prosess (ibid).

Ut fra Peirces annet trinn i abduksjon, skal hypotesen som er skapt, sammenliknes med andre hypoteser. Deretter skal hypotese velges. Den eneste hypotesen jeg hadde fra faglitteratur knyttet til det å delta i oppvarmingsøvelser, var at deltakelse i kroppsorienterte oppvarmingsøvelser kan stimulere til økt grad av *synkronisitet* på *kroppss-*, *følelses-*, *viljes-* og *tankeplan* (fra Petzold: Petzold, 2004). Å benytte denne modellen fra Petzold i fase 2-analysen viste seg som nevnt å være vanskelig (se kapittel 4.1.4). Ut fra fase 3-analysen, kunne det vært mulig å finne eksempler på synkronisitet på ulike nivåer slik Petzold nevner, for så å sammenlikne gruppene. Modellen om interaksjonsrituale ble valgt på bakgrunn av at det her inngikk beskrivelser av atferdskjennetegn som var lettere å observere ut fra datamaterialet enn Petzolds synkronisitetsnivåer. I tillegg ga modellen om interaksjonsrituale aller mest en opplevelse av at ”tampen brenner” (en lek der dette sies når du nærmer deg det du skal finne – den ga altså mest mening ut fra min forståelse og erfaring fra slike kroppsorienterte og gruppedynamiske øvelser (jfr. Peirces første punkt om abduksjon, Peirce, 1955).

Det ble gjort forsøk på å analysere datamaterialet ut fra denne hypotesen om at stor grad av intersubjektiv deltakelse i oppvarmingsøvelsene kan påvirke til økt grad av interaksjonsrituale i etterfølgende samhandling, ved å se etter flere eksempler enn de nevnte eksemplene på synkronisitet fra gruppe U og gruppe E. Det ble funnet enda et tydelig eksempel fra gruppe U, der gruppedeltakerne kom med forslag til hva de kunne ta med av mat og drikke til den planlagte turen (i P), framført med rytmisk-musikalske betoning (US:01:02:22-01:02:35, se Sjøberg, 2009b u.a. for utdypning). Det var ingen slike tydelige eksempler på interaksjonsrituale der alle deltakerne var involvert, for gruppene uten oppvarming (ibid).

Selv om det vistes få slike eksempler alt i alt, kan det argumenteres for at det at disse fenomenene i det hele tatt forekom i en type gruppe, vil kunne si noe om viktige aspekter ved disse gruppene. At et fenomen opptrer med høyest kvalitetsgrad i en gruppe (eller noen grupper, her: i gruppene med oppvarming) i forhold til de andre, kan det si noe om gruppens interaksjon - ikke bare som illustrasjon, men også som dokumentasjon. En slik forståelse er i

tråd med Holzkamps argument om at det kan være nok med at én sjimpanse snakker for å gi ny kunnskap om sjimpanser (Holzkamp, 2005), det å ha en stor mengde tilfeller for statistiske utregninger er nødvendig. En slik måte å argumentere på faller inn under idiografisk tilnærming til forskning (jfr. Windelband, i Lamiell, 1998), der det handler om å utdype enkelttilfeller, enten det er snakk om enkeltindivider eller bestemte typer grupper.

Fenomenologiske og hermeneutiske aspekter ved analysetilnærmingen

Fase 3-analysen fokuserte mer på mening enn de tidligere fasene. Det handlet ikke bare om mening i betydning at analysen fikk fram resultater som ga mening eller at den fikk fram forståelse som kunne anvendes til praktisk bruk av slike øvelser. Det handlet også om at fase 3-analysen fokuserte mer på mening i betydning deltakernes meninger, opplevelser og oppfatninger. Deltakernes opplevelser var i seg selv inkludert i selve modellene som ble anvendt, for eksempel i modellen om interaksjonsrituale. Videre hentet jeg i større grad informasjon fra gruppeintervjuet og fra videoavspillingen for å finne fram til deltakernes egne beskrivelser av hvordan de oppfattet enkelte sentrale utsnitt – som jeg for eksempel viste fra utdraget fra gruppe U om synkronisitet - enn jeg gjorde i de tidligere analysefasene. Denne dreiningen i fase 3-analysen ble viktig for å finne sammenhenger mellom deltakelsen i oppvarmingsøvelsene og etterfølgende samtaler. Det var altså først i analysetilnærmingen i fase 3 at jeg opplevde å komme fram til sentrale kvaliteter ved samtalen (S) (jfr. ingrediensene i et interaksjonsrituale) som med en viss rimelighet kunne antas å ha sammenheng med deltakelse i oppvarmingsøvelsene. Antakelsen om en slik sammenheng ble forsterket ved at i de gruppene der bestemte kvalitetene var mest framtrædende i samtaledelen (S), var de samme kvalitetene også mest til stede i oppvarmingen. For mer inngående drøfting av i hvilken grad funnene fra denne analysen viser at det var deltakelsen i oppvarmingsøvelsene som bidro eller om dette må forstås på andre måter, se Sjøberg (2009a).

4.1.9 Utdypende refleksjoner og drøfting over designet og fasene i analysen

Jeg vil i det følgende utdype forståelsen av analyseprosessen fra fase 1- til 3 analysen ved å drøfte ulike aspekter ved denne prosessen og ved bl.a. å trekke inn vitenskapsfilosofiske forståelser, teoretiske modeller og perspektiver, begrepsmessige avklaringer.

Forskningsprosessen innenfor en representativ forståelse av forholdet mellom språk og virkelighet – med utvikling i analysen fra tett til løs kopling mellom empiri og teori

Fase 1 til fase 3-analysen innebar en gradvis utvikling, fra en forholdsvis tett kopling mellom empiri og teori, dvs. tett kopling mellom observert atferd i datamaterialet og begrepene som ble benyttet til å beskrive denne atferden, til en gradvis løsere kopling. Denne utviklingen hang sammen med utfordringer knyttet til det å tilstrebe tett kopling i analysetilnærmingen og økt erkjennelse av mangfoldet av begrepsbetydninger og fortolkningsmuligheter i forhold til observert atferd. Analysen utviklet seg også med hensyn til at det ble gradvis mer fokus på at analysen av datamaterialet skulle kunne gi utdypet og meningsfull forståelse av på hvilken måte deltakelse i oppvarmingsøvelsene kunne påvirke etterfølgende samhandling; dvs. fokus på den andre delen av problemformuleringen for undersøkelsen - slik det er mest grundig redegjort for i Sjøberg (2009b, u.a.).

Jeg vil i det følgende ta utgangspunkt i Alvesson og Sköldbergs trekantmodell om ulike vitenskapsfilosofiske tilnærminger til analyse, med tilhørende ulike språkfilosofiske grunnantakelser, og med gradvise overganger mellom dem (Alvesson & Sköldberg, 2008), se figur 3. Hver side i trekanten innebærer et bestemt syn på forholdet mellom språk og virkelighet. Plassering tett på sidene innebærer en tett kopling mellom begrep og det kriteriet på sannhet som hver av sidene i trekanten representerer. Jo nærmere midten av trekanten man kommer, jo løsere er denne koplingen.

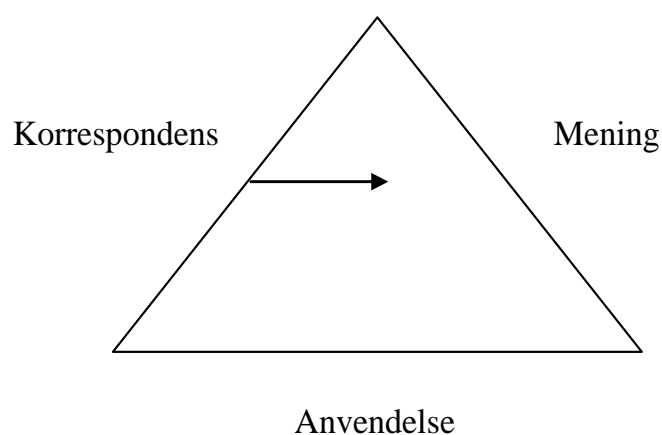


Fig. 3: Trekantmodell. En forenklet versjon av Alvesson & Sköldbergs modell om ulike tilnærminger til sannhet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 49).

Denne modellen innebærer ulike sannhetskriterier knyttet til de ulike sidene i trekanten – og dermed også ulike validitetskriterier. For de representative tilnærmingene er sannhet det som *korresponderer* med virkeligheten. For de betydningsorienterte tilnærmingene, er sannhet knyttet til å forstå en *dypere mening*. Mens for de anvendelsesorienterte tilnærmingene, er sannhet knyttet til *nytte, fruktbarhet eller til det som viser seg å fungere*. Pilen som er inntegnet i modellen viser utviklingen fra fase 1- til fase 3-analysen – pilen har altså jeg tegnet inn og den er derfor ikke med i den opprinnelige modellen.

Jeg vil plassere undersøkelsen, slik den er presentert i Sjøberg (2009a og 2009b, u.a.), innenfor en representativ forståelse av forholdet mellom språk og virkelighet, dvs. innenfor en representativ eller korresponderende forståelse av sannhet. Et slikt syn innebærer at et språks sannhetsverdi vurderes ut fra om det korrelerer med den virkeligheten de er tenkt å representere. I dette ligger en filosofisk betraktning om at virkeligheten (her: den smågruppesamhandlingsvirkeligheten som er filmet, dvs. det empiriske datamaterialet) kan avspeiles i et språk, og at begrepene innenfor språket korrelerer med den virkeligheten som er ment å representeres. Dette språksynet er bl.a. forfektet av den tidlige Wittgenstein om at en meningsfull setning må være en projektiv avbildning av et saksforhold (Lübke, 1982). Wittgenstein sier i *Tractatus Logico-Philosophicus*: ”*Das Bild ist ein Modell der Wirklichkeit*” (Wittgenstein, 1961, s. 14, punkt 2.12), og ”*Wir benützen das sinnlich wahrnehmbare Zeichen (Laut- oder Schriftzeichen etc.) des Satzes als Projektion der möglichen Sachlage*”. (ibid, s. 20, punkt 3.11).

Basert på et slikt filosofisk ståsted har jeg i undersøkelsen, og spesielt i fase 1- og fase 2-analysen, lett etter begreper som gjorde at jeg kunne komme så nær det empiriske forskningsmaterialet som mulig i form av slik avbildning. Fase 1-analysen viste dette aller tydeligst, med sitt fokus på å finne konkrete beskrivelser av atferd observert i datamaterialet. I fase 3-analysen lette jeg etter modeller og teorier også som hjelp til å gjenspeile datamaterialet, og selv om dette innebar en løsere kopling mellom empiri og begreper (inkludert modeller og teori) og mer fokus på at resultatene skulle kunne gi en meningsfull forståelse av datamaterialet, forholdt jeg meg fremdeles innenfor en representativ forståelse av forholdet mellom språk og virkelighet.

Sett i forhold til trekantmodellen til Alvesson & Skölberg (fig. 3 over) var fase 1-analysen tett mot den venstre, korrespondensorienterte aksene. Etter hvert i analysen skjedde det en

gradvis bevegelse hen i mot midten av trekanten, i retning den høyre og meningsorienterte aksene (se pil inntegnet i modellen), men altså fremdeles innenfor en korrespondensorientert språkforståelse. Endringen som skjedde var at fra i fase 1 å lete etter begreper som avbildet konkret atferd, ble det etter hvert i noen grad også meninger og opplevelser som skulle gjenspeiles i begreper.

Om konsistens i begreper – sett ut fra intersubjektivitetsforståelsen i analysetilnærmingen og i den anvendte faglitteraturen

Når det gjelder konsistens i begreper, velger jeg å konsentrere meg om et av de mest sentrale begrepene i undersøkelsen, nemlig intersubjektivitetsbegrepet. Dette begrepet er viktig også fordi måten å forstå intersubjektivitet på samtidig vil si noe om grunnleggende filosofisk tilnærming til det å forstå mellommenneskelig samspill.

Utviklingen i analyseprosessen innebar også en utvikling i intersubjektivitetsforståelse. I fase 1-analysen ble analysen av den intersubjektive deltakelsen i samtalen redusert til observerbar atferd, slik at intersubjektivitet som subjekt – subjekt kommunikasjon fikk lite fokus. Jeg har vært inne på at jeg etter hvert søkte etter mer meningsfull og anvendbar forståelse av datamaterialet enn det fase 1-analysen ga. Dette innebar en søken mot en intersubjektivitetsforståelse der opplevelsesaspektet og forståelsen av deltakerne som subjekter kunne få en større plass. I fase 2- og videre til fase 3-analysen, ble det anvendt begreper og modeller som gjorde at deltakernes opplevelser og meninger fikk større vektlegging. Selv om analysene i både fase 1 og 3 la vekt på observerbar atferd, fikk de intersubjektive og opplevelsesorienterte aspektene ved deltakelsen en mye viktigere plass i fase 3- enn i fase 1-analysen.

Mens den teoretiske forståelsen av begrepene som ble anvendt, var mindre vesentlig for trinn 1- og til dels også i fase 2-analysen ved at poenget først og fremst var å finne begreper som samsvarte med observerbar atferd, ble teoretisk forståelse og begrunnelse av større betydning for fase 3-analysen. For ikke å skape forvirring om hva som menes i analysen, blir det derved viktig å se på i hvilken grad begrepene defineres i overensstemmelse med hverandre. Dette er også av betydning for anvendelse av begrepene i videre forskning. Ut fra modellene som ble anvendt i analysen og begrepene som inngikk i disse modellene, vil jeg i det følgende se på om intersubjektivitetsforståelsene viste overensstemmende betydningsinnhold og teoretisk forankring i de ulike modellene.

Ut fra intersubjektivitetsnivåene som Bråten nevner, handler det første nivået, primær intersubjektivitet (som for øvrig er hentet fra Trevarthen, 1979), om kroppslig og emosjonell inntoning på hverandre (Bråten, 2007). Dette har likhetstrekk med det kroppslige og emosjonelle synkronisitetsnivå til Petzold (Petzold, 2004) og også med sentrale aspekter ved Collins interaksjonsrituale (Collins, 2004) – jfr. synkronisitet, gjensidig oppmerksomhet og felles stemning. Sterns begrep om forsonende møteøyeblikk ("moments of meeting") har tilsvarende kvaliteter i seg, ved at han også fokuserer på synkronisitet som sentralt i dette møteøyeblikket (Stern, 2004).

Videre inkluderer alle disse nevnte teoretikerne en dialogisk forståelse av kommunikasjon, der utgangspunktet er hva som skjer i relasjonen, ikke i individene slik som i individorienterte tilnærminger. Alle disse ulike modellene og begrepene refererer til opplevd intersubjektiv kontakt og – kommunikasjon, og de legger vekt på nonverbale aspekter ved kommunikasjonen. Jeg anser det derfor som riktig å plassere alle innenfor en trans-subjektiv intersubjektivitetsforståelse som innebærer kontakt som overskrider individnivå til felles opplevelse, slik at "*otherness emerges as a constituent of subjective experiences (...) through its character of primordial inclusion.*" (Coelho & Figueiredo, 2003, s. 199). Filosofisk bygger denne forståelsen bl.a. på Heidegger og hans begrep om stemthet (Stimmigkeit) (Heidegger, 1981; Wadel, 1996). Med stemthet menes at vi stemmer oss inn, innstiller oss, tuner oss inn (fra engelsk: Attune) på verden ut fra den stemningen vi er i. Vi er alltid i en stemning, og vi er derfor også alltid stemt på en eller annen måte (Lormand, 1985). Som tidligere nevnt har jeg konstruert begrepet trans-subjektiv åpenhet siden jeg ville benevne en type åpenhet i tråd med denne trans-subjektive intersubjektivitetsforståelsen. Jeg vil i kapittel 4.2.3 sammenlikne denne intersubjektivitetsforståelsen med den som ble mer aktuell i re-analysen.

Likheter vises også bl.a. ved at Petzold, Stern og Bråten viser til nevrobiologiske funn om bl.a. speilnevroner (fra Rizzolatti et al., 2002) som støtte for sine modeller. Disse funnene er viktige for forståelsen av hvordan de ovenfor nevnte fenomenene er mulige. Tilsvarende nevrobiologisk forståelse vil kunne anvendes som støtte for Collins modell om interaksjonsrituale.

Selv om disse nevnte teoretikerne favnes innenfor samme intersubjektivitetsforståelse, begrunner de sine intersubjektivitetsbegrep noe ulikt, og de vektlegger forskjellige aspekter. Stern (Stern, 1991 og 2004) og Bråten (Bråten, 2004 og 2007) begrunner sine

intersubjektivitetsforståelser i utviklingspsykologien og spedbarnsforskningen og ut fra hvordan vi allerede fra spedbarn av har en evne til intersubjektivitet. Petzold (Petzold, 2003) begrunner intersubjektivitetsbegrepet fenomenologisk ut fra bl.a. Marcel (Marcel, 1985) og med utdypet kropporientert fenomenologisk forståelse fra Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1994) i form av interkroppslighet (på fransk: *intercorporéalité*, på tysk: *Zwischenleiblichkeit*). Interkroppslighet innebærer en forståelse av at alt vi mennesker opplever, opplever vi med og i kroppen - og at i kontakt med andre er vi i kontakt med hverandres kroppslig funderte opplevelser. Petzold refererer også til utviklingspsykologi og spedbarnsforskning som støtte for sin modell. Collins begrunner begrepet i sosiologisk og mikrososiologisk teori, og i moderne sosiologisk emosjonsteori (Collins, 2004). Dette innebærer at Collins vektlegger de situasjonelle og samfunnsmessige rammene for interaksjon i større grad enn de andre ovenfor nevnte, og selv om han gir inngående beskrivelser av fenomenologiske aspekter ved interaksjonsrituale, viser han ikke i samme grad til utviklingspsykologisk eller sosialpsykologisk teori slik som de andre gjør. Til tross for nevnte ulikhet i teoretisk begrunnelse, og visse ulikheter i hva som inkluderes i intersubjektivitetsforståelsen, ser jeg ikke at dette innebærer uoverensstemmelser i intersubjektivitetsforståelse. Det sentrale ved disse modellene i forhold til analysen av undersøkelsen handler om de opplevelseskvaliteter ved den intersubjektive deltakelsen. Ved at de ulike modellene som er anvendt har en fenomenologisk vinkling som fellesnevner, noe som igjen kan understøttes av nevrobiologisk forskning om speilnevroner, gir dette stor nok grad av overensstemmelse til at modellene kan anvendes innenfor samme analyse.

Intersubjektivitetsforståelsene i de modellene som er anvendt i fase 2- og fase 3-analysen, er altså langt på vei overensstemmende – og de innebærer en forståelse i tråd med trans-subjektiv intersubjektivitet. Denne intersubjektivitetsforståelsen nærmest nødvendiggjør en løs kopling mellom teori og empiri, siden fokus er på kvalitative aspekter ved felles opplevelse, noe som vanskelig kan reduseres til avgrensede og målbare atferdsobservasjoner. Dvs. selv om atferdskjennetegn finnes, for eksempel synkronisitet i kroppsspråk, er ikke slike atferdskjennetegn i seg selv trans-subjektiv intersubjektivitet, de er *tegn på* denne formen for intersubjektivitet.

Det skjedde en gradvis utvikling i intersubjektivitetsforståelse i løpet av analyseprosessen, fra en reduksjonistisk tilnærming i fase 1-analysen der de subjektive og intersubjektive aspektene ved deltakelsen fikk liten plass, til trans-subjektiv intersubjektivitet som

fellesnevner for intersubjektivitetsforståelsen i fase 3-analysen. Denne endringen i intersubjektivitetsforståelse fram mot trans-subjektiv intersubjektivitet som fellesnevner for modellene og begrepene jeg fant interessante for analysen, ble viktig for min forskningspraksis ved at det derved ble mulig å definere og begrepssette resultater som ellers ikke ville framkommet.

Utvikling ved hjelp av epistemologiske og personlige refleksjoner; forstått ut fra enkel- og dobbelkretslæring

Utviklingen i analysen kan forstås ut fra Argyris & Schöns modell om enkel- og dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996). Utvikling ut fra enkelkretslæring innebærer endring innenfor eksisterende rammer. Innenfor hver av fasene utviklet jeg analysen i tråd med enkelkretslæring, dvs. innenfor de gitte rammene som den anvendte analysetilnærmingen ga. Et eksempel på slik læring innenfor fase 1-tilnærmingen, er da jeg så etter flere og andre typer observerbar atferd enn jeg hittil hadde sett etter – for å se om det gikk an å finne atferdskategorier som kunne vise ulik frekvens for gruppene med oppvarming sammenliknet med de uten oppvarming.

Dobbelkretslæring innebærer å stille spørsmål ved rammene eller ved den tilnærmingen som er valgt. Refleksjoner over selve analysetilnærmingene, slik jeg bl.a. gjorde i overgangene fra én fase i analysen til en annen, innebærer derfor slik dobbelkretslæring. Refleksjonene over de vitenskapsfilosofiske tilnærmingene i forskningsprosessen, gjort i etterkant av gjennomføringen av de opprinnelige analysene, innebar enda grundigere fokus på rammene for analysen ved at selve det filosofiske grunnlaget for tilnærmingene ble sett på og vurdert. Det å ta utgangspunkt i nye vitenskapsfilosofiske rammer, slik jeg kommer til å gjøre i re-analysen, gir som vi skal se i kapittel 4.2 mulighet for andre typer analyser.

Jeg forstår Gergen slik at han legger vekt på dobbelkretslæring når han poengterer om refleksjoner er gjort innenfor et system eller utenfor:

“Reflections on any system of understanding from within its own premises will never enable one to transcend the limits of the system. In our view, reflexivity establishes the need for deliberating on a given construction of the world from multiple, diverging standpoints” (Gergen, 2006, s. 183).

En slik forståelse inngår også i Alvesson & Sköldbergs vektlegging av refleksivitet i sin modell om refleksiv tolkning (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Selvkritisk holdning, selvinnsikt og trippelkretslæring som sentralt for refleksjonene

Brytningene og overgangene fra en fase til en annen innebar ikke bare å være åpen for å analysere innenfor nye rammer (dobbelkretslæring), men også om villighet til stadig selvkritikk og selvrefleksjon som en del av prosessen. Dette medførte å gi slipp på overbevisninger og tilnærminger som jeg hadde brukt mye tid på å sette meg inn i og å analysere ut fra og som skulle vise seg å ikke bringe analysen i den retning jeg ønsket.

Selvkritisk holdning innebar også villighet til å justere egne mål for analysen, som for eksempel da jeg ga slipp på ønsket om å finne generaliserbar og kontekstuavhengig kunnskap. Også endringene fra monologisk og individorientert til dialogisk og relasjonelt orientert forståelse av fenomenet gruppe, og endringene til nye måter å forstå forholdet mellom språk og virkelighet på, innebar endringer i min egen måte å oppfatte og forstå på, også i min hverdagsbevissthet. Endringene skjedde dermed også på et personlig plan – i tillegg til, eller som en del av, kritisk refleksjon over egen forskningspraksis. Selvkritisk holdning har derfor vært sentralt for refleksjonene, og dermed også for utviklingen i analyseprosessen.

En slik endring av meg selv underveis i forskningsprosessen kan betegnes som trippelkretslæring, som handler om å bli bevisst betingelser for egen læring (Torbert & Taylor, 2008) – i tråd med deuterolæring og å *”lære hvordan å lære”* [min oversettelse] (Argyris & Schön, 1996, s. 29, fra Bateson, 1972). En viss grad av selvinnsikt kan sies å være både en forutsetning for og en konsekvens av denne formen for læring. Det kan antas en sammenheng mellom selvkritikk, selvinnsikt og etikk: Etisk og ærlig holdning i forskning forutsetter til en viss grad å kunne avdekke og eventuelt endre egne fordommer og holdninger av betydning for forskningstilnærming.

Forståelse av hva som ligger til grunn for refleksjonsevnen

Det er relevant å se på hva som skal til og hvilke forutsetninger som må være til stede for slike refleksjoner innenfor dobbel- og trippelkretslæring. Er det en medfødt evne vi som mennesker har, og som kan utvikles videre i livet? Flere ulike teoretikere kan forstås i en slik retning: Petzold (Petzold, 2008) forklarer refleksjonsevnen evolusjonært: For å overleve har mennesket utviklet en høyt differensiert hjerne med mulighet til eksentrisk refleksivitet og

transversalitet⁵. Videre kan Fonagy og Target og deres vektlegging av mentalisering og hvordan denne evnen utvikles i sosialt samspill, forstås i denne retning (Fonagy & Target, 1997). Mentalisering innebærer refleksjon, bl.a. ved å se seg selv ut fra en annens perspektiv, og en kan tenke seg at utvikling av mentalisering igjen kan øke evnen til refleksjon og metarefleksjon. For Hegel utvikles bevisstheten dialektisk gjennom å bli speilet av noe annet enn seg selv (Hegel, 1999; Schibbye, 2002), dvs. som tese – antitese - syntese (se nedenunder for nærmere beskrivelser av analyseprosessen forstått dialektisk). Denne dialektiske utvikling skjer bl.a. ved refleksjon over egen bevissthet. Mer esoterisk orienterte retninger mener at det kreves kontakt med en tredje kraft for å utvikles ut over tese – antitese polariteten, jfr. Gurdjieff (i Ouspensky, 1987).

Disse nevnte forståelsene om refleksjonsevnen og grunnlaget for denne, er relevante for å forstå hvordan jeg, i likhet med hva som er tilfelle for andre, kan anvende denne evnen som redskap i forskning. Jeg nøyer meg her med å ha som utgangspunkt at vi som mennesker har evne til refleksjon og mulighet til utvikling av en slik refleksjonsevne, og at dette, i kombinasjon med kunnskap om ulike aspekter og perspektiver ved det som studeres, muliggjør dobbel- og trippelkretslæring.

Mine refleksjoner underveis i forskningsprosessen og underveis i arbeidet med dette speialet har i stor grad vært motivert av nysgjerrighet og et ønske om å forstå mer av forskningsspørsmålet og problemformuleringen til undersøkelsen. Men motivasjonen har også handlet om et ønske om å forstå mer av det arbeidet som jeg har lagt inn i forskningsprosessen – bl.a. med tanke på å få bedre oversikt over tilnærmingene som har blitt anvendt og de valg som jeg har tatt. Det å reflektere ut fra en integrativ tilnærming har vært viktig for å kunne se sammenhenger og å kunne bringe ulike tilnærminger sammen i en felles forståelse, slik trekantmodellen i fig. 3 over, angir.

⁵ *”Diese Überlebensfähigkeit zentriert in der Möglichkeit des Menschen zur ”exzentrischen Reflexivität und Repräsentation seiner selbst (. .) als polyzentrisches Subjekt einer transversalen Moderne.”* (Petzold, 2003, s. 1075). Med eksentrisk posisjon menes å kunne se seg selv og omgivelsene ut fra en distanse. Transversalitet innebærer å åpne for subjektets potensialer og stengte sider, og for forbindelser mellom motsetninger. Denne forståelsen bygger igjen på filosofen Heraklit om *”sammenføring av det motstridende”* (Petzold, 2008, s. 54) – noe som igjen er relevant for sammenbinding av ulike perspektiver i integrativ tilnærming.

Brytningene med rammene for de ulike fasene og drivkraft for endring, forstått dialektisk

Det er mulig å tenke seg utviklingen i analysen fra en fase til den neste som en dialektisk prosess (Hegel, 1999), ved at motsetninger innenfor en fase (tese og antitese) er med å drive meg og forskningsprosessen framover mot neste fase (syntese). I fase 1-analysen var motsetningen mellom ønsket om konkret og målbar atferd som grunnlag for analysen (tese 1) og erkjennelsen av at atferden må tolkes og at teorifri observasjon ikke er mulig (antitese 1) en slik drivkraft for endring. Epistemologiske refleksjoner var sentrale for tilsynekomsten av denne motsetningen. Motsetningen ble forsterket av at det også var pragmatiske elementer som drev analysen framover, i betydning av at jeg ønsket at resultatene fra analysen skulle gi mening for å kunne anvendes i praksis. Jeg ønsket forståelse og kunnskap som kunne angi hva slags kvaliteter som deltakelse i slike øvelser kunne gi (jfr. den andre delen av problemformuleringen til undersøkelsen, om *hvordan* eller *på hvilken måte* deltakelse i oppvarmingsøvelser kunne påvirke intersubjektiv deltakelse i etterfølgende samhandling), for så å kunne anvende slike øvelser i sammenhenger der disse kvalitetene ønskes stimulert. Dermed var også personlige og erfaringsbaserte refleksjoner viktig i denne utviklingen. Sentralt som drivkraft for utvikling videre til neste fase i analyseprosessen var møtet med datamaterialet, ved at jeg så muligheter til nye måter å forstå datamaterialet på og som ga mer mening.

Motsetningen mellom ”teorifri” observasjon av atferd og tolkning av atferd, ble opphevet i fase 2-tilnærmingen (syntese) ved at her var meningsbærende begreper utgangspunkt for analysen, for så å understøtte begrepene med observasjoner i datamaterialet. På bakgrunn av vanskeligheter med å definere begrepene tydelig i forhold til empirien, ble det vanskelig å finne empirisk belegg for begrepenes relevans (antitese 2). Drivkraft for endring og opphevelse av denne motsetningen skjedde her også ut fra møtet med datamaterialet, men i tillegg også ut fra inspirasjon fra fordypning i teorier og modeller. Også i denne utviklingen ble refleksjon sentralt. Epistemologiske refleksjoner var grunnleggende både i forsøket på å analysere ut fra denne fase 2-tilnærmingen, og for å konkludere med at denne analysetilnærmingen ikke lot seg gjennomføre i form av tilstrekkelige begrunnede resultater. De personlige refleksjonene ble sentrale ved at de fungerte som intuisjon og antakelser over hvilke begreper som kunne være relevante å benytte som utgangspunkt for utprøving i analysen. Motsetningen innenfor fase 2-tilnærmingen ble løst opp i en ny syntese (syntese 2) i fase 3-analysen ved at inkludert i tilnærmingen var både teoretisk forståelse av begrepene

og modellene som ble anvendt, og empirisk understøttelse fra datamaterialet i form av illustrerende eksempler. Denne utviklingen til fase 3-analysen, og det å finne relevante modeller og faglitteratur for analysen, skjedde både ut fra epistemologiske refleksjoner som hadde blitt opparbeidet i løpet av analyseprosessen, men ikke minst også på bakgrunn av mine erfaringer med oppvarmingsøvelser som gjorde meg bedre i stand til å oppdage teorier og modeller som kunne vise seg å ha relevans for analysen.

En mer forenklet dialektisk forståelse, vil være å se på fase 1-analysen som tese der det ble tatt utgangspunkt i empirien (konkret atferd), med tilhørende utfordringer med å finne meningsbærende begreper som kunne representere denne atferden. Denne tilnærmingen gikk over i sin motsetning, antitesen, i fase 2-analysen, ved at utgangspunktet her var meningsbærende begreper. Men her ble det utfordringer å finne atferd i datamaterialet som kunne representere begrepene. Syntesen i fase 3-analysen - som har i seg både tesen og antitesen - opphevet motsetningen til noe tredje ved at både konkret atferd (i form av eksempler) og meningsbærende begreper og modeller (som ga meningsfull forståelse) ble anvendt i tilnærmingen.

Skillet mellom empiri og teori som drivkraft til endring her i analyseprosessen, var ikke så absolutt som jeg her har framstilt det, skillet handler mest om hva som var hovedimpulsen for endring. Når jeg sier at møtet med datamaterialet bidro til endring, handlet dette også om at jeg reflekterte over datamaterialet ut fra min forforståelse (og forståelseshorisont, jfr. Gadamer, 1972) med tilhørende vitenskapsorienterte, og i tillegg ut fra mine subjektive teorier⁶. Og motsatt: Når jeg sier at endringen også skjedde ut fra teori, skjedde dette ut fra god kjennskap til empirien og at jeg kunne se for meg hvordan de aktuelle teoriene og modellene kunne anvendes og gi svar på utfordringer som oppstod underveis i analysen av datamaterialet.

⁶ Begrepet subjektive teorier forklares slik hos Flick: "*Individuals in everyday life (. . .) develop theories on how the world and their activities function.*" (Flick, 2002, s. 18). Disse teoriene er, ut fra Flick, teorier som vi handler ut fra i hverdagslivet, som testes ut i hverdagslivet, og som endres hvis nødvendig. Men teoriene gjennomgår ikke systematisk refleksjon og validering i vitenskapelig forstand.

Ble analysen forbedret på bakgrunn av refleksjonene underveis og i etterkant av analyseprosessen?

Store deler av analysen som er presentert i Sjøberg (2009a) er gjort ut fra fase 1-analysen – i tråd med positivistisk orientert analysetilnærming. Dersom målet med studien bare hadde vært å finne ut *om* deltakelse i kropporienterte og gruppedynamiske oppvarmingsøvelser kunne påvirke etterfølgende smågruppesamhandling (den første delen av problemstillingen for undersøkelsen), og dersom jeg hadde vært tilfreds med den type resultater som en slik positivistisk orientert analysetilnærming ga, kunne videre refleksjoner anses som unødvendige og overflødige. Undersøkelsen kunne ses på som en forstudie til et mer omfattende designet eksperiment, og det ville ikke vært nødvendig med utvikling til fase 2- og fase 3-analyse.

Med tanke på å kunne anvende resultatene i en praktisk virkelighet, betydde de analysetilnærmingene som utviklet seg etter hvert i analyseprosessen, en forbedring. Ved å se på undersøkelsen som en forstudie og som hypotese genererende for videre forskning, vil utviklingen i analysen derfor også innebære forbedring. Som nevnt ovenfor, var de epistemologiske og de erfaringsbaserte refleksjonene sentrale for denne utviklingen i analysen.

Som nevnt i innledningskapitlet har enkelte refleksjoner fra arbeidet med dette specialet også fått betydning for de ulike rapportene for undersøkelsen (Sjøberg, 2009a og 2009b, u.a.). Et eksempel på dette er refleksjonene over vitenskapsfilosofiske tilnærminger ved hjelp av bl.a. trekantmodellen til Alvesson & Sköldbberg (2008; fig. 3 ovenfor, i dette kapitlet) der det via den vitenskapsfilosofiske fordypningen ble tydelig for meg at designet var laget ut fra en representativ forståelse av sannhet. Samtidig var jeg i min filosofiske orientering mest opptatt av fenomenologisk og hermeneutisk orientert tilnærming i forståelse av mennesket. Ved å se undersøkelsen og fasene i analyseprosessen til undersøkelsen i lys av disse sistnevnte tilnærmingene, ble det tydelig for meg at deltakernes egne opplevelser og deres oppfatninger av situasjonene de var satt i (deres ”why of the situation”, Hundeide, 2002), hadde fått en minimal plass i analysen. Det ble en endring fra positivistisk til fenomenologisk forståelse av mennesket, dvs. fra å se på forskningens gjenstand, mennesket, som objekt til å se det som subjekt (jfr. Christensen, 2002). Denne endringen fikk betydning for forståelsen av selve designet for undersøkelsen, og for en utvikling av intersubjektivitetsforståelse i retning trans-subjektiv intersubjektivitet. Det ble en overgang

fra å se på oppvarmingsøvelsene som noe som kunne ha effekt på etterfølgende samtaler i en slags mekanistisk årsak-virkning forstand - der deltakerne var passive mottakere av oppvarming som uavhengig variabel, mer eller mindre uavhengig av deres opplevelser og fortolkninger av det å delta i øvelsene - til å forstå deltakerne som subjekter og aktører som aktive skapere av endring. Dette innebar at oppvarmingsøvelsene ble mer å anse som motivasjons- og handlingsgrunner for deltakerne som subjekter enn som uavhengig variabel innenfor eksperimentell forskning. En slik forståelse er i tråd med ikke-lineær og kvasi-periodisk forståelse og subjekt-forståelse som utgangspunkt for vitenskap om mennesket (ibid). Dette innebar et vesentlig skifte i forståelsen av hva undersøkelsen kunne si noe om, og en gradvis endring i menneskesyn, fra et mekanistisk orientert menneskesyn til et mer humanistisk orientert menneskesyn.

Med en slik forståelse ble den andre delen av problemstillingen for undersøkelsen (presentert i korthet i Sjøberg, 2009a, og videre utdypet i Sjøberg, 2009b u.a.) endret fra ”Hvordan eller på hvilken måte *påvirker* kroppsorienterte og gruppedynamiske oppvarmingsøvelser intersubjektiv deltakelse i etterfølgende smågruppesamhandling” til ”Hvordan eller på hvilken måte *kan deltakelse* i kroppsorienterte og gruppedynamiske oppvarmingsøvelser *påvirke* intersubjektiv deltakelse i etterfølgende smågruppesamhandling”. Refleksjonene over det vitenskapsfilosofiske grunnlaget til selve designet fikk altså betydning for forståelsen av hva undersøkelsen kunne si noe om og dermed også for hvordan problemformuleringen ble definert. Refleksjonene fikk også betydning for forståelsen av selve designet, i stedet for å forstå det som et eksperimentelt design, kunne det forstås som *en komparativ studie av noenlunde like grupper med og uten oppvarming i forkant av samtale*.

Noe av det aller viktigste med denne gjennomgangen her i kapittel 4.1 har dermed vært bevisstgjøring over vitenskapsfilosofiske og metodiske grunnlagsproblematikker. Dette har ikke bare gitt større forståelse av undersøkelsens ståsted og hvilke premisser og forståelsesmåter som analyseresultatene fra undersøkelsen bygget på, med tilhørende begrensninger. Bevisstgjøringen har også gitt utvidet forståelse av datamaterialet som grunnlag for videre utforskning av og forskning på temaet – bl.a. som grunnlag for de skissemessige innspillene som kommer i kapittel 4.2, der det bygges på andre språksyn og andre vitenskapsfilosofiske tilnærminger enn de som var utgangspunkt for analyseprosessen nevnt ovenfor. Videre har disse refleksjonene bidratt til at undersøkelsesrapporten (Sjøberg,

2009a) har fått en mer konsistent form, med tydeligere argumentasjon om relevansen av funn i forhold til undersøkelsens problemformulering.

Ut fra ovenstående bidro altså både refleksjonene underveis i analyseprosessen og refleksjonene i etterkant, til forbedring av analysen. Forbedringene bestod bl.a. i:

- 1 Bedre anvendelsesmuligheter av resultatene i en praktisk virkelighet
- 2 Tydeliggjøring av metodisk og vitenskapsfilosofisk grunnlag for analysetilnærmingene som ble benyttet
- 3 Utdypet og endret forståelse av designet og av resultatene
- 4 Tydeligere og mer transparent presentasjon og formidling av resultatene.

4.2 Refleksjonene over analyseprosessen som utgangspunkt for nye analyser av materialet

Re-analyse innenfor andre analysetilnæringer og vitenskapsfilosofiske ståsteder enn i den opprinnelige analyseprosessen

I foregående kapittel 4.1 har refleksjonene handlet om forskningsprosessen som har vært fram til da rapporten for undersøkelsen ble innlevert i mai 2009 (Sjøberg, 2009a) med tillegg av utdypende analyser (Sjøberg, 2009b, u.a.). Mens analysen utviklet seg ut fra en slags nødvendighet og drivkraft, slik som beskrevet i kapittel 4.1.9, var det ikke en tilsvarende opplevelse av nødvendighet som motiverte til å gjøre nye analyser. Utviklingen skjedde mer ut fra vitenskapsfilosofisk forståelse og interesse, og en nysgjerrighet på enda nye måter å forstå datamaterialet på. I dette kapittel 4.2 ønsker jeg altså å se på hvilke alternative analysetilnæringer som kunne vært mulige ved bruk av andre metoder og vitenskapsfilosofiske ståsteder enn de som hittil er anvendt. Mens analysetilnærmingene i fase 1 til 3 var innenfor en representativ forståelse av forholdet mellom språk og virkelighet, vil følgende re-analyser være innenfor en forståelse av språk som redskap for tolkning og konstruksjon av mening. Av avgrensingsgrunner har jeg ikke til hensikt å gjøre fullstendige analyser innenfor disse nye tilnærmingene, med tilhørende krav til å vise prosedyrer for analysen. Hensikten er å gi idéer til nye perspektiver – som kan gi utdypet og utvidet forståelse av datamaterialet til undersøkelsen. Nye tilnæringer vil indirekte også kunne

synliggjøre og tydeliggjøre tilnærmingene i den opprinnelige fase 1- til 3-analysen, både med tanke på hva de klarte og ikke klarte å få fram.

Kan det forsvares å analysere datamaterialet ut fra andre vitenskapsfilosofiske tilnærminger enn den som designet er laget ut fra?

Jeg nærmet meg fenomenologisk og hermeneutisk analyse av samtaledelen allerede i fase 3-analysen, men fremdeles innenfor en representativ forståelse av sannhet. Samtidig gikk jeg bort fra intensjonen om å finne kausalsammenhenger mellom deltakelsen i oppvarmingsøvelsene og intersubjektiv deltakelse i etterfølgende samtaler. Innenfor denne meningsorienterte forståelsen av sannhet kan de ulike typer grupper med og uten oppvarming forstås som å bidra til variasjon av vilkår og praksisformer i samtaledelen (S), med tilhørende variasjon i rammer for refleksjon og vurdering som deltakerne gjorde i gruppeintervjuet (Gi) og i videoavspillingen (V). En slik forståelse kan anvendes som grunnlag for analyser innenfor en meningsorientert forståelse av sannhet.

4.2.1 Fase 4-analyse: Ulike nivåer av hermeneutikk

Enkel- og dobbelhermeneutikk

Enkelhermeneutikk, eller første ordens hermeneutikk, vil eksempelvis innebære deltakernes fortolkning av seg selv, av hverandre og av settingen i samtalsituasjonen (S)⁷. Andre ordens hermeneutikk, eller dobbelhermeneutikk, handler om fortolkning av deltakernes fortolkning (Giddens, 1990). Denne type hermeneutikk innbefatter egentlig både deltakernes fortolkning av sine samtaler, sett på videoen, og mine fortolkninger av samtalene. Mine fortolkninger av deltakernes fortolkninger av seg selv, kan sies å innebære enda et nivå av hermeneutikk, jeg velger å betegne dette som utvidet dobbelhermeneutikk. Jeg vil nedenfor vise dette nærmere med eksempler. Trippelhermeneutikk handler om å analysere data ut fra kritisk vurdering av samfunnsmessig kontekst til det/de som studeres, og å høre deltakernes egne vurderinger av denne konteksten og av temaet for undersøkelsen (Alvesson & Sköldberg, 2008). Jeg velger å forstå trippelhermeneutikk ut fra kritisk teori og kritisk hermeneutikk, i tråd med Alvesson og Sköldberg (ibid). En slik forståelse vil også være i tråd med kritisk psykologi. I en slik

⁷ Noen vil hevde at observasjon innenfor naturvitenskapen innebærer første ordens hermeneutikk, ved at også disse dataene må tolkes (for eksempel Giddens 1990). Jeg tar utgangspunkt i første ordens hermeneutikk som første nivå av tolkning i forhold til studie av mennesker.

trippelhermeneutisk tilnærming gjøres analysen gjerne ut fra et perspektiv om å tydeliggjøre urettferdighet og undertrykkelse, med tanke på forandring.

Eksempler fra gruppe U og N

Jeg vil ta utgangspunkt i to eksempler nevnt i kapittel 4.1. Det ene er fra gruppe U (mO) der deltakerne synkront løftet hendene sine i en felles bevegelse (se kapittel 4.1.7). Deltakerne forstod situasjonen på en bestemt måte da de løftet hendene (enkel hermeneutikk). Under gruppeintervjuet (Gi) og under videoavspillingen (V) fortalte de at da U1 rakte fram hånden sin, var det for å signalisere en kontrakt på at de skulle gjennomføre det de hadde planlagt – og de andre samstemte i dette ved at alle gjorde en felles håndbevegelse (dobbelhermeneutikk).

Et annet eksempel er fra gruppe N (uO), nevnt i kapittel 4.1.1, der deltakerne i det første minuttet av samtalen hadde lang pause der ingen sa noe. Deltakerne viste tegn på anspent kroppsspråk, og de sa ord som var vanskelig å høre og forstå – noe jeg tolket som ukomfortabel stemning (enkel hermeneutikk). En av deltakerne betegnet situasjonen fra samtalen, vist på videoen, som pinlig (dobbelhermeneutikk). Etter å ha sett dette utdraget, var deltakerne lite snakkesalig, og det tok lang tid mellom hver som sa noe – også etter mine spørsmål. De hadde avkortet latter, og så mye bort og ned. Jeg tolket deres reaksjon som at denne pinligheten var til stede også da de så seg selv på video, for eksempel forklart ved at de på bakgrunn av speilnevroner levde seg inn i seg selv i fortid. *Min fenomenologisk opplevde resonans* (Petzold, 2003) på dette utdraget fra samtalen, sett fra videoen, og min forståelse av deltakerens opplevelse av pinlighet, var at de følte en aning flauhet, mislykkethet og eventuelt også skam, som kan ha handlet om redsel for at de ikke presterte godt nok i forhold til forskningsopplegget (utvidet dobbelhermeneutikk – med elementer av mistankens hermeneutikk eller fortolkninger av tredje grad, Thagaard, 2002). Skammen eller flauheten handlet i tilfelle sannsynligvis om at det de opplevde mens de så utdraget fra samtalen (S) på video, var en slags gjenopplevelse av stemningen fra da av, eventuelt at det var først under videoavspillingen at den lange pausen ble ordentlig synlig for dem.

Min innvirkning som forsker

I en hermeneutisk forståelse vil også min egen innvirkning som forsøksleder bli tatt inn i analysen i større grad enn det som ble gjort i den opprinnelige analysen (jfr. Sjøberg, 2009a). Videre vil min forståelseshorisonnt bli forsøkt gjort transparente, og hvordan jeg i mitt

samspill med deltakerne virket inn på deres forståelse av situasjonen. For eksempel når det gjaldt videoavspillingsseansen (V): Selv om jeg forsøkte å unngå å stille ledende spørsmål, unntatt hvis det var noe konkret jeg gjerne ville ha svar på (jfr. Kvale, 1997, om at ledende spørsmål kan være viktig for å få nødvendig informasjon), kan det at jeg valgte ut noen bestemte utsnitt ha satt i gang fortolkning hos dem om at det må ha vært noe spesielt ved disse utsnittene. Deltakerne kan videre ha fortolket mine valg ut fra at jeg ved nonverbal kommunikasjon kan ha uttrykt en bestemt holdning når jeg avspilte dette utdraget for dem. For eksempel i det nevnte eksemplet fra gruppe U kan jeg ha vist noen grad av tilfredshet, og i eksemplet fra gruppe N kan jeg ha vist mutthet. Altså, ikke at jeg har uttrykt noe bevisst i kroppsspråk, og heller ikke at jeg var opptatt av å vise min holdning til utdragene jeg avspilte, men, om ikke annet, mitt kroppsspråk kan uansett ha vært uttrykk for en resonans fra de utdragene som ble avspilt. Det vil si, bl.a. ut fra en forståelse av speilnevroner (jfr. Rizzolatti et al., 2002); deres opplevelse kan ha smittet over på meg og omvendt (jfr. emosjonell smitte, Hatfield et al., 1994). Dette fenomenet opplevde jeg når jeg studerte videoene: Humøret mitt ble preget av humøret jeg oppfattet at deltakerne hadde på videoen!

Trippelhermeneutikk

Eksemplet fra gruppe N, nevnt over, kan også belyses ut fra en trippelhermeneutisk forståelse. Det kan sies at deltakerne både var fremmedgjorte for seg selv og for hverandre. Dette kan igjen forstås ut fra at de var plassert i en fremmedgjørende situasjon (jfr. Fromm, 1993; Israel, 1972); en setting først og fremst konstruert av meg og som de hadde liten innvirkning på. Deltakerne visste at de skulle snakke sammen om et mellommenneskelig tema, men ikke at oppvarmingsøvelser skulle inngå for enkelte av gruppene eller at oppvarmingsøvelser var fokus for undersøkelsen.

Undersøkelsen kan også forstås ut fra maktforhold i samfunnet. At jeg fikk komme til skolene og ble ønsket velkommen, må ses i sammenheng med at forskning ses på som en viktig kilde til kunnskap og som viktig for samfunnet. Temaet jeg skulle studere, samtale og dialog, ble i tillegg sett på som viktig for skoleslaget siden dette temaet både filosofisk og pedagogisk er en grunnpilar i folkehøyskoleslaget. Siden det var snakk om en empirisk undersøkelse med forholdsvis omfattende apparat i form av organisering, endring av skolens vanlige strukturer, og å få et eget stort rom til disposisjon som ble fylt med masse teknisk utstyr i form av opptaksutstyr og TV – alt dette ga nok inntrykk av å være seriøs forskning,

og det kan nok ha gitt meg en viss status selv om jeg bare var student på masternivå. At jeg var forhenværende lærer fra en annen skole i skoleslaget, at jeg var mann, at jeg var dobbelt så gammel som dem, med mer, gjorde nok at deltakernes sosiale representasjoner i forhold til meg (Moscovici, 2001; Hewstone et al., 2001)⁸ og hvordan de posisjonerte meg (Harré & Langenhove, 1999), bidro til at jeg hadde en form for makt – delvis uavhengig av hva jeg selv ønsket eller prøvde å formidle på annen måte. I tillegg hadde rektor, som øverste autoritet på skolen, oppfordret elevene til å delta i undersøkelsen. Hvordan deltakerne snakket sammen kan dermed ha vært preget av lojalitet til disse autoritetspersoner. Den intersubjektive deltakelsen i samtalene må derfor forstås i lys av disse nevnte maktforhold.

Siden deltakelsen innebar flere aspekter av fremmedgjorthet, vil fokuset innenfor trippelhermeneutikk bl.a. kunne handle om hvordan skape ny forståelse for deltakerne som grunnlag for endring – heller enn å fortsette utforskning av problemstillingen om oppvarmingsøvelsers betydning for samtale.

Hvis vi ser på temaet for undersøkelsen i lys av kritisk teori, kan det ved første øyekast se ut som at undersøkelsens problemformuleringer ikke er relevante for en slik kritisk tilnærming med fokus på undertrykkelse, rettferdighet m.m. Allikevel, slike øvelser benyttes i stor grad innenfor workshops knyttet til opplæring i konflikthåndtering og kommunikasjon, bl.a. i konfliktrådet om elevmegling (Konfliktrådene i Oslo og Akershus), Røde Kors om gatemegling (Dale, 2006) og arbeid med konflikthåndtering i Sør Afrika (for eksempel Centre for Conflict Resolution). Slik sett kan temaet oppvarmingsøvelser ses på som et hjelpemiddel til å få folk til å bli trygge og bevisste på seg selv og relasjoner til andre, slik at det blir lettere å uttrykke seg som ledd i frigjøring fra undertrykkelse.

Et slikt frigjørende element, at deltakelse i oppvarmingsøvelser kan gjøre det lettere å uttrykke seg, kan vise seg relevant for undersøkelsen i forhold til temaet kjønn. Et nærliggende spørsmål er: Var det slik at deltakerne forhandlet om temaet kjønn på ulike måter i de to typer grupper? Jeg vil antyde noen mulige svar. En forskjell mellom gruppene

⁸ ”En sosial representasjon er et sett av kollektive oppfatninger (om for eksempel vitenskap, religion og individualisme [og verdier og praksiser, mitt tillegg – fra Moscovici, 2001]) og som deles av mange medlemmer av et samfunn, og som innebærer både representasjon og transformasjon av kunnskap [min oversettelse]” (Hewstone et al., 2001). Sosiale representasjoner innebærer en dynamisk dimensjon, dvs. at representasjonene hele tiden er i bevegelse; de skapes, videreføres og omformes i sosiale situasjoner (jfr. Moscovici, 2001).

med og uten oppvarming, var at gruppene med oppvarming tok mer på hverandre enn gruppene uten, og de involverte seg mer i hverandre (se presentasjon av resultatene i kapittel 2).

I gruppe U (mO) tok de på hverandre på en vennskapelig måte, og de viste nærhet til hverandre. Eksemplet som tidligere er vist fra det første minuttet av samtalen, da gutten i gruppen, U4', ble invitert med U2 og U3 i badstuen viser en slik type nærhet. Under spørsmål 6, da de skulle finne ut hva de skulle gjøre sammen, la U1 vekt på at det skulle bli godt å ligge tett inntil hverandre i teltet for å få kroppskontakt. Hundeide skisserer ulike soner av intimitet, der gruppe U her kan forstås som å nærme seg intimsfæren (Hundeide, 2004). Selv om disse eksemplene innebærer nærhet og kontakt, var det ikke var noe tydelig skille mellom kjønn, og flørt var ikke spesielt framtreddende – de hadde nærmest en uni-seksuell måte å forholde seg til hverandre på. Det er mulig at nettopp denne likhetsorienterte måten å forholde seg til hverandre på bidro til den store graden av synkronisitet, slik som vist bl.a. i eksemplet tidligere i dette kapitlet der de tok opp hendene sine i spontane og samtidig synkrone bevegelse.

I gruppe E (mO) derimot var kroppskontakten av en mer tydelig ertende og flørtende stil, der gutten i gruppen var mest aktiv i å berøre de andre underveis i samtalen. Han berørte alle i gruppen, enten det var med føttene sine til de lengst borte eller med hendene til de nærmeste.

Temaet kjønn viste seg også i forhold til en lengre gruppeprosess i denne gruppen som bestod i at gutten i gruppen ble konfrontert med sin væremåte når han tok kontakt med andre. I begynnelsen av samtalen var det han som tok mest initiativ og som dominerte samtalen, mens han sa mindre etter gjentatte konfrontasjoner. I gruppeintervjuet sa en av jentene til ham at han brukte hersketeknikker (dette ble sagt internt til ham, samtidig mens intervjuet kretset om noe annet, EGi: 33.45-33.55). Da gutten så utdrag fra konfrontasjonene fra samtalen (S) på video, uttalte han: ”det er to grupper her da, meg og de andre” (EVdel2: 17.05-17.16) – han følte seg sannsynligvis tilsidesatt eller utenfor gruppen på dette tidspunktet. Gruppen fortsatte å være nær hverandre med berøring og humor, men maktforholdene så allikevel ut til å være endret etter konfrontasjonene.

I gruppe E kan gruppeprosessen forstås ut fra behov for frigjøring fra mulig undertrykkelse basert på kjønn. For gruppe U kan gruppeprosessen og deres forhandling om kjønn betegnes som likhets- og vennskapsorientert.

I gruppene uten oppvarming involverte deltakerne seg mindre i hverandre enn i de uten. Dersom det var behov for frigjøring i forhold til temaet kjønn i disse gruppene uten oppvarming, kom ikke dette fram til overflaten slik som det gjorde for gruppe E.

En mulig konklusjon, men som vil kreve grundigere studie av datamaterialet enn det jeg har foretatt, kunne derfor være at gruppene med oppvarming forhandlet mer inngående om temaet kjønn enn gruppene uten oppvarming. Med *inngående* menes at de temaene som viste seg i disse gruppene i forhold til kjønn, fikk mer utvikling og prosess enn for gruppene uten oppvarming. At deltakerne med oppvarming tok mer på hverandre i samtaledelen enn i de andre gruppene, er nærliggende å forstå ut fra at mange av øvelsene i oppvarmingsdelen inneholdt kroppslig berøring. En kan tenke seg at deltakerne som hadde kroppslig og gruppedynamisk oppvarming som kontekst for interaksjon, opplevde mer trygghet på hverandre i forhold til temaet kjønn, og at de derfor i større grad torde å involvere seg med hverandre og uttrykke seg overfor hverandre om det som var viktig for dem med tanke på temaet kjønn enn tilfelle var for gruppene uten oppvarming. I gruppe E viste denne tryggheten seg i form av at de konfronterte hverandre mer, i gruppe U i form av at de ble nærmere intimsfæren.

4.2.2 Fase 5-analyse: Konstruksjonistisk tilnærming

Overgang til konstruksjonistisk tilnærming

I denne fase 5-analysen, vises den betydningsorienterte tilnærmingen på en noe annen måte enn i fase 4-analysen, nå ut fra hvordan deltakerne konstruerte felles forståelse. Her beveger vi oss over i en språkforståelse som handler om konstruering av virkelighet gjennom språket. Sosialkonstruksjonismen går lengst i denne retning ved å hevde at den virkeligheten vi konstruerer gjennom språket, er samfunnsmessig skapt (jfr. Berger & Luckmann, 2000)⁹.

Jeg vil nå i det følgende ta for meg det tidligere omtalte eksemplet fra gruppe U, forstått i tråd med Shotter og intersubjektivt orientert konstruksjonisme (Shotter, 1993) – en posisjon

⁹ Jeg lar det mer fundamentale spørsmålet om den sosiale virkeligheten er noe som finnes ”der ute”, og som vi kan tolke oss fram til (naturalismen), eller om det vi forstår som virkelighet kun er noe vi konstruerer (sosialkonstruksjonismen), ligge. Det kan være nyttig for menneskelig samhandling å ha en oppfatning av at vi forholder oss til en virkelighet som vi kan nærme oss en forståelse av eller en fortolkning av, dvs. at det finnes visse grenser for hva vi fritt kan konstruere (Ryen, 2002; Alvesson & Sköldberg, 2008).

som jeg vil plassere mellom mer individorientert konstruktivisme i Kelleys forstand (Burlison & Rack, 2008) og sosialkonstruksjonisme i for eksempel Gergens forstand (Gergen, 2006).

Konstruksjoner vist ut fra eksempel fra gruppe U om synkronisitet

Konstruksjonistisk tilnærming til analysen kan belyses ved det samme eksemplet fra gruppe U (mO) som har blitt vist til i flere av de foregående fasene i analysen. Da gruppe U på slutten av beslutningsprosessen i gruppesamtalen samlet hendene sine (en hånd fra hver) mot midten av sirkelen de satt i, og samtidig løftet dem mens de kommenterte, lo og smilte, og bl.a. samtidig uttrykte noe godt de hadde lyst til å ha med på turen: ”*potetgull*” (U1) og neste sa: ”*grillpotetsalat*” (U4’) (US: 1.05.20-1.05.32), innebar dette en forståelse av situasjonen fra deltakernes side, som jeg ønsket å begripe dvs. begrepssette. Ingen av deltakerne i gruppen ga noen instruksjoner i ord for å samordne den kroppslige interaksjonen de utførte sammen. Min spontane forståelse av det jeg observerte i situasjonen, var at her var de utrolig samstemte, så samstemte at jeg opplevde det som nesten magisk. Hvordan kunne dette oppstå, at de var så kjappe med å samordne sin forståelse av situasjonen til felles handling?

Som nevnt i beskrivelsen av fase-analysen, fikk jeg under gruppeintervjuet og videoavspillingen høre deltakernes forståelser og fortolkning av sin interaksjon i samtalen, bl.a. at de tok hendene mot hverandre i en felles sirkel for å bekrefte hverandre på at dette ønsket de å gjøre sammen. Men de var også selv forundret over at dette skjedde så spontant. De ønsket å se utsnittet fra videoen flere ganger, og det ble sagt at forut for denne hendelsen lurte U5 på om de faktisk skulle utføre det de hadde planlagt. U1 tok da U5 i hånden, for å bekrefte at det var alvor at de skulle gjøre dette sammen.

At deltakerne ønsket å se dette utsnittet flere ganger, kan være influert av min sannsynlig gjennomskinnelige begeistring for det som skjedde og min uttrykte nysgjerrighet om å forstå mer om hvordan denne nonverbale interaksjonen oppstod. Deltakernes engasjement i forhold til dette utsnittet kan derfor også ha vært influert av meg. Mitt engasjement kan ha stimulert dem til å lage forståelser av situasjonen, evt. også forståelser som de så å si ”la inn i” datamaterialet – for å tilfredsstille meg og mitt ønske om å forstå, uten at de dermed trengte å være bevisst dette. Det kan altså hende at de på et vis konstruerte en forståelse på bakgrunn av en opplevelse av forventning fra meg – som ikke nødvendigvis var identisk med deres opprinnelige konstruerte forståelse som de hadde underveis i samtaledelen. Det kan også

hende at den nevnte hendelsen i den opprinnelige samtalsituasjonen må forstås som at deltakerne i gruppen, og spesielt U1, ville vise for meg at de tok undersøkelsesoppgavene seriøst og forpliktende, og derfor tok hendene mot hverandre. Dette kan ha skjedd ubevisst for deltakerne, dvs. at det kan ha vært motivasjoner hos deltakerne som ikke nødvendigvis var bevisste og reflekterte fra deres side.

En konstruksjonistisk tilnærming til analysen, kan i tillegg få fram at deltakerne i intervjudelen (Gi) og videoavspillingsdelen (V) eventuelt kan ha konstruert forståelser av seg selv og av situasjonen fra samtaledelen på en måte som ikke nødvendigvis samsvarte med den forståelsen de hadde underveis i samtaledelen (S). Og videre: den forståelsen de hadde i samtaledelen var ikke nødvendigvis ”sannheten” om hva som skjedde der. For eksempel kan deltakerne ha fortolket og konstruert sine handlinger i situasjonen ut fra hvordan de var vant til å fortolke seg selv – der det å inngå kontrakt ved å ta hverandre i hendene er en nærliggende forståelse.

Forholdet mellom nonverbale og verbale aspekter

Selv om forståelsen av at U1 tok U5 i hånden, at det skjedde som en slags symbolsk og rituell handling (jfr. Goffman, 1982) og som en slags kontrakt, og at dette kan ha vært utgangspunktet for interaksjonen, gir det allikevel ikke forklaring på fortsettelsen: at alle tok hendene fram samtidig. Her kan det ligge forklaringer som ligger utenfor det deltakerne selv var bevisste, der det vil være nærliggende å supplere med kunnskap om bl.a. speilnevroner (bl.a. fra Rizzolatti et al., 2002) slik Bråten gjør når han påpeker at vi kan ha handlingsimpulser direkte ut fra simulering av den andres tilstand (Bråten, 2007) uten at dette foregripes av kognisjon (jfr. ”theory of mind”). Det betyr ikke at disse impulsene ikke kan forstås i et språk og på den måten oppfattes gjennom språket, poenget mitt er at forståelsen til grunn for handlinger sprunget ut fra speilnevronene, godt kan være, eller kanskje først og fremst er, av ikke-språklig karakter (jfr. ”simulation of mind”, *ibid*). En konstruksjonistisk analyse utelukker på ingen måte en slik forståelse av førspråklig intersubjektivitet, men det reiser allikevel et spørsmål for videre utdypning, om hvordan man kan tenke seg disse nivåer sammen.

Oppvarmingsøvelsene som ramme for konstruksjoner

Oppvarmingsøvelsene dannet en ramme som deltakerne konstruerte sine forståelser innenfor. Oppvarmingsøvelsene kan minne om lek, de benyttes ofte som bli-kjent leker, og øvelsene

kan for eksempel minne om dramaøvelser eller annen form for kreativ utfoldelse. Disse sosiale føringene kan en tenke seg danner en ramme for hvordan oppvarmingsøvelsene ble oppfattet av deltakerne og for hvordan deltakerne oppførte seg under øvelsene. Dette utgangspunktet kan igjen ha bidratt til andre oppfattelser og annen oppførsel i etterfølgende samtaler (S) enn de ville hatt dersom samtaledelen var det første møtet de hadde med det å delta i undersøkelsen. Disse sosiale føringene kan en tenke seg også kunne virke inn på hvordan deltakerne oppfattet meg som forskningsleder og dermed også på maktrelasjonene i undersøkelsessettingen – for eksempel et mer avslappet og likeverdig forhold til meg for de gruppene som hadde oppvarming. Deltakelse i oppvarmingdelen eller ikke kan dermed ha bidratt til at det ble ulike rammer for konstruksjoner for de ulike typer grupper.

4.2.3 Utdypende refleksjoner og drøfting over re-analysen – sett i forhold til den opprinnelige analysen

Om konsistens i begreper – sett ut fra intersubjektivitetsforståelsen i den anvendte faglitteraturen

De modellene som ble benyttet i den opprinnelige analysen (i fase 2- og 3-analysen), og spesielt de nonverbale aspektene fra modellene som viste seg viktigst for å forstå hvordan deltakelse i oppvarmingsøvelser kunne påvirke intersubjektiv deltakelse i etterfølgende samtaler, har jeg tidligere vist at innebar en intersubjektivitetsforståelse i tråd med det Coelho og Figueiredo kaller trans-subjektiv intersubjektivitet (se kapittel 4.1.9) (Coelho & Figueiredo, 2003). Her i re-analysen ble andre intersubjektivitetsforståelser mer aktuelle. I hermeneutisk tilnærming vektlegges hvordan deltakerne (enkelhermeneutikk), og også forsker (dobbelhermeneutikk), fortolker det som skjer i interaksjonen. I trippelhermeneutisk tilnærming vektlegges bl.a. kontekst og samfunnsforhold som sentrale for å forstå interaksjonen, og i konstruksjonistisk forståelse vektlegges hvordan deltakerne skaper sin felles virkelighet gjennom begreper – i tillegg til hvordan dette igjen må forstås kontekstuellt. Disse nevnte tilnærmingene fra re-analysen innebærer en intersubjektivitetsforståelse mer i tråd med det Coelho og Figueiredos kaller interpersonlig intersubjektivitet (ibid). Her vektlegges det å ta den annens perspektiv (bl.a. basert på Mead, 1934) – der de språklige og kontekstuelle aspektene ved kommunikasjon får en viktigere plass.

Med dette menes ikke at inter-personlig intersubjektivitet er fraværende i for eksempel Collins modell om interaksjonsrituale. Et av punktene i modellen er bl.a. at deltakerne har

felles oppmerksomhet om noe, og det som er felles kan godt være en samtale eller diskusjon, og der man, i tråd med Mead (ibid), tar den annens perspektiv. Og tilsvarende, men motsatt, for re-analysen: Selv om det legges vekt på inter-personlig intersubjektivitet, vil også trans-subjektiv intersubjektivitet med tilhørende før-verbal og nonverbal intersubjektivitet også være relevant innenfor disse analysetilnærmingene. Poenget her er hva slags intersubjektivitetsforståelse som er dominerende i de ulike tilnærmingene og sentralt for analysen, og da blir slike klargjøringer av begreper viktige. Konsistens i begreper anses som sentralt validitetskriterium innen kvalitativ metode (jfr. Nissen, 2000). Ut fra en integrativ tilnærming behøver ikke nevnte forskjeller i intersubjektivitetsforståelse å innebære problematiske motsetninger ved at disse forskjellene kan utfylle hverandre og derved ivareta ulike aspekter ved intersubjektivitet.

Re-analysen som utfyllende i forhold til den opprinnelige analysen

Jeg har i dette kapittel 4.2 vist eksempler på analyse ut fra metoder innenfor andre vitenskapsfilosofiske tilnærminger enn de som ble anvendt i den opprinnelige analysen, med fokus på den meningsorienterte siden av Alvesson & Sköldbbergs trekantmodell (Alvesson & Sköldbbergs, 2008; se fig. 3, kapittel 4.1.9) dvs. innenfor betydningsorientert forståelse av sannhet. Mens tolkning av mening har vært sentralt i de hermeneutiske tilgangene, har konstruksjon av mening vært framtrædende i den konstruksjonistiske tilnærmingen. Jeg har vist hvordan disse tilnærmingene har vektlagt andre aspekter fra datamaterialet og andre måter å nærme seg datamaterialet på enn det som var tilfelle i den opprinnelige analyseprosessen vist i kapittel 4.1. Bl.a. har re-analysen vist at deltakernes perspektiv har fått større betydning, og kontekstuelle forhold ble i større grad trukket inn i forståelsen av datamaterialet.

Ved at re-analysen har vist andre måter å analysere på som har fått fram andre typer resultater, har dette tydeliggjort at de ulike fasene i den opprinnelige analyseprosessen handlet om valg blant mange mulige tilnærminger. Dette har derved også tydeliggjort sammenheng mellom vitenskapsfilosofiske ståsteder og analyseresultater – ståsteder og utgangspunkt for forskning, der empirisk vitenskap i seg selv ikke kan avgjøre hva som er ”riktig” eller ”det beste” utgangspunkt. Selv om jeg har pekt på styrke og svakhet ved de ulike tilnærmingene, har jeg i liten grad forholdt meg til slik prioritering og heller sett disse ulike tilnærmingene som berikende i forhold til hverandre – slik re-analysen har vist nye

perspektiver i tillegg til den opprinnelige analysen, og dermed gitt et mer utfyllende bilde av datamaterialet.

Nevnte trekantmodell fra Alvesson og Sköldberg (ibid) viser muligheten for gradvise overganger mellom tilnærmingene. Fase 2- og 3-analysen fra den opprinnelige analyseprosessen innebar utgangspunkt i en korresponderende forståelse av sannhet i betydning å finne begreper som representerte observerbar atferd. Samtidig har jeg nevnt at det ble en stadig mer meningsorientert tilnærming etter hvert i analysen, med tillegg av enkelte pragmatiske elementer. Gradvise overganger gjaldt også for re-analysen. Selv om utgangspunktet var en meningsorientert forståelse av sannhet, var det også her enkelte pragmatiske elementer, bl.a. i den trippelhermeneutiske forståelsen om frigjøring der det legges vekt på at forskningen skal kunne bidra til endring i samfunnet.

Analysen fra fase 1 til fase 3, og videre til fase 5, beveget seg i en stadig mer meningsorientert retning. I sin ytterste konsekvens kan slik meningsorientert tilnærming ende opp i relativisme, ved at det vi kaller virkelighet ses på som konstruksjoner der det ikke finnes noen objektiv virkelighet å vurdere konstruksjonenes sannhetsverdi i forhold til. Å innta ulike tilnærminger kan derfor oppveie eventuelle ekstreme posisjoner. Denne dynamikken kan forstås dialektisk, med positivistisk tilnærming forstått som tese og meningsorientert tilnærming forstått som antitese, der en kan tenke seg en videre utvikling til syntese - noe jeg vil komme nærmere inn på i den muntlige presentasjonen bl.a. med inspirasjon fra trekantmodellen til Alvesson & Sköldberg (ibid).

5. Konklusjon

5.1 Refleksjoner som redskap i forhold til forskningsprosessen

Oppsummering

Dette speialet har handlet om refleksjoner over en forskningsprosess knyttet til en konkret undersøkelse, og hvordan refleksjoner kan tjene som redskap til forståelsen av denne prosessen. Refleksjonene har hovedsakelig kretset omkring analyseprosessen forbundet med undersøkelsen. I tillegg har det blitt sett på hvordan refleksjoner kan gi innspill til nye måter å forstå datamaterialet på. Den tilgrunnliggende undersøkelsen handlet om hvorvidt det å delta i kropporienterte og gruppedynamiske oppvarmingsøvelser kan påvirke etterfølgende smågruppesamhandling, og på hvilke måter samhandlingen eventuelt kan bli påvirket.

Refleksjonene som det er blitt fokusert på, har basert seg på et utvalg av aspekter. Det å se på refleksjonene over forskningsprosessen som et narrativ - som en historiefortelling om en forskningsprosess - innebærer at jeg har valgt én eller noen historier framfor noen andre. Det vil derfor kunne være aspekter og forståelsesmåter ved analysen som kunne gi interessante bidrag, dvs. andre historier, men som altså ikke er fulgt opp i dette speialet bl.a. av avgrensingsgrunner og ut fra problemformuleringens fokus. Den viktigste "røde tråden" i denne fortellingen har vært å skape forståelser av hva som bidro til utvikling av analysen, refleksjonenes rolle i dette, og om utviklingen bidro til forbedring. Videre har det blitt sett på om andre tilnæringer til analysen (re-analysen) kan gi utvidet forståelse av datamaterialet.

Det er vist hvordan refleksjonene underveis bidro til utvikling av analysen, både innenfor hver av fasene i analysen og i overganger til nye faser. Forandringene som skjedde innenfor fasene, er forstått ut fra enkeltkretslæring. Brytningene med analysetilnærmingen fra en fase til den neste - med tilhørende brytning med vitenskapsfilosofiske og metodiske ståsteder som lå til grunn for de ulike analysetilnærmingene - kan forstås ut fra dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1996). Ved at endringene til nye faser innebar nye måter for meg å forholde meg til datamaterialet på, og som impliserte nye måter å forstå og oppfatte verden på, ble også læring om meg selv og min måte å lære og å oppfatte på, viktig for at endringene skulle finne

sted. Dette innebærer trippelkretslæring (Torbert & Taylor, 2008) ved at det inngikk læring og endring av meg selv som person, bl.a. ut fra selvkritisk undersøkelse av min egen tilnæringsmåte.

Det var først og fremst møtet med datamaterialet, og hvordan dette møtet viste mangler ved den valgte analysetilnærmingen, som bidro til at jeg prøvde ut nye analysetilnæringer. Dette ga mer meningsfull forståelse av dataene på bakgrunn av undersøkelsens problemformulering. Endringer skjedde også på bakgrunn av egne ønsker og mål om at tilnærmingene skulle kunne gi resultater med tanke på anvendelse i praktiske sammenhenger, bl.a. innenfor pedagogikk og terapi. Derved har mine intensjoner, som først og fremst baserte seg på erfaringsmessige og personlige refleksjoner, også vært viktige drivkrefter for endring. Dette har jeg benevnt som pragmatiske elementer som drivkraft for endring, siden intensjonene var knyttet til at resultatene skulle kunne anvendes i en praktisk virkelighet. I overgangen til fase 3-analysen ble inspirasjon fra faglitteratur og teori også viktig for endring. Vitenskapsfilosofiske refleksjoner gjort nå i ettertid, har tydeliggjort for meg ståsteder i den opprinnelige analysen og samtidig vist vei til nye måter å forstå datamaterialet på. Dette refleksjonsarbeidet har i noen grad influert analysen av undersøkelsen og framstillingen i Sjøberg (2009a og 2009b u.a.). I tillegg dannet de vitenskapsfilosofiske refleksjonene utgangspunkt for re-analysen. Disse refleksjonene har vist en nær sammenheng mellom de vitenskapsfilosofiske grunnantakelsene som de ulike analysetilnærmingene bygde på, og den type resultater som har framkommet.

Nytten av refleksjoner som redskap i forhold til å forstå forskningsprosessen

På bakgrunn av refleksjonene underveis i analyseprosessen skjedde en forbedring av analysen fra fase 1- til fase 3-analysen med tanke på å finne hypoteser om sentrale aspekter ved samtalen som kan ha vært påvirket eller stimulert fra deltakelsen i oppvarmingsøvelsene – bl.a. med tanke på om resultatene ga mening for meg og var anvendbare i en praktisk virkelighet. Én konklusjon er derfor at analysen ble bedre etter hvert, sett ut fra mitt formål.

Samtidig har refleksjonene bidratt til utdypet forståelse av de ulike analysetilnærmingene anvendt i analysen – der det har blitt vist hvordan ulike tilnæringer har sine styrker og svakheter, og at de gir ulike type svar. Så selv om det var svakheter ved for eksempel fase 1-analysen og at den av denne grunn ble forlatt, er det allikevel muligheter for at denne

tilnærmingen under andre betingelser kunne gitt mer fruktbare resultater. En styrke ved fase 1-analysen var bl.a. at jeg fant noen atferdskjennetegn som kunne kvantifiseres – og som dannet grunnlaget for rapporten i masteroppgaven (Sjøberg, 2009a). Forskning videre ut fra en slik forståelse blir nærmere utdypet nedenfor i kapittel 5.2. Fase 2-analysen kunne ha vært mulig å gjennomføre bl.a. med høyere grad av formalisering og standardisering med flere personer til å ”rate” data m.m.

I stedet for å konkludere med at én type analysetilnærming var den ”riktige” og ”beste”, vil jeg på denne bakgrunn også konkludere med at de ulike analysetilnærmingene og de ulike perspektivene som har blitt presentert, *til sammen* har gitt et mer utfyllende bilde enn hva hver enkelt tilnærming isolert sett kunne ha gitt. Det har videre blitt pekt på aspekter ved refleksjon som muliggjør flerperspektivisk forståelse ved sammenbinding av motsetninger (jfr. transversalitet, i Petzold, 2008). Ut fra en slik integrativ forståelse som jeg her velger å konkludere med, går det derfor an å si at refleksjonene bidro til forbedring av analysen og av forskningen ved at de gjorde det mulig å se de ulike tilnærmingene som utfyllende og supplerende i forhold til hverandre snarere enn som konkurrerende.

Det har blitt vist at analyseprosessen ble drevet framover av både motsetninger (dialektisk forståelse) - og av overensstemmende modeller og begreper (konsistens i intersubjektivitetsforståelse) som ga inspirasjon til oppdagelse av sentrale fenomener (bl.a. ved hjelp av abduksjon). Dette innebærer i seg selv en motsetning mellom motsatte og overensstemmende krefter¹⁰. En integrativ forståelse betyr ikke at slike motsetninger ignoreres, men at de kan integreres i en overgripende helhetsforståelse – slik bl.a. trekantmodellen til Alvesson & Sköldbberg og forståelsen innenfor refleksiv tolkning muliggjør (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

Redegjørelsene for prosessene fram mot resultatene og det å tydeliggjøre premissene som resultatene fra undersøkelsen har bygget på, har bidratt til at forskningen har blitt mer transparent (Petzold, 2008). Dette kan gjøre det lettere for andre å kunne kritisere forskningen, utlede alternative forståelser og lettere å kunne bygge videre på forskningen.

¹⁰ Bakhtin så på alt sosialt liv som produkt av ”en motsetnings-drevet og spenningsfylt enhet av to motsatte tendenser” [min oversettelse] (Bakhtin, 1981, s. 272). Det er samtidig både enhet og forskjell - sentripedale (homogenitet) og sentrifugale (forskjeller) krefter – der ”sosialt liv da kan bli sett på som en dialog konstituert i et dialektisk, eller motsetningsfylt, samspill av sentripetale og sentrifugale krefter [min oversettelse]” (Baxter, 2004, s. 8).

Refleksjonsarbeidet med dette speialet har på denne måten fått fram en bedre forståelse av resultatene, bedre forståelse av sammenhengen mellom resultater og metode som er benyttet, og bedre forståelse av prosessen som ledet fram mot resultatene, en mulighet til analyse innenfor nye analysetilnæringer - noe som også har tydeliggjort den opprinnelige analysens fordeler og begrensninger, en bedre formidling av resultatene og plassering av undersøkelsen i en vitenskapelig kontekst og en bedre oversikt som grunnlag for videre forskning.

5.2 Perspektiveringer: Videre utforskning på bakgrunn av refleksjonene over forskningsprosessen

Videre utforskning av denne forskningsprosessen

Perspektiveringer ut fra refleksjonsarbeidet som er gjort i dette speialet, kan omhandle flere ulike veier videre. Speialet kan tjene som grunnlag for videre utforskning av hvordan refleksjoner kan tjene som redskap i denne konkrete forskningsprosessen som dette speialet har tatt utgangspunkt i. Andre aspekter enn analysen av samtalene vil kunne reflekteres over. For eksempel kunne gjennomføringen av den praktiske samhandlingen (P) som ble planlagt i samtaledelen (S), utdypes nærmere. Resultatene fra undersøkelsen viste at gruppene gjennomførte det de hadde planlagt på ulike måter og med ulik grad av kvalitet. Her kunne det reflekteres videre over metodiske aspekter ved det å studere i hvilken grad kvaliteten på den praktiske samhandlingen kunne ses i sammenheng med deltakelsen i oppvarmingsøvelsene og også i sammenheng med kvalitet på samtalene - og om disse sammenhengene eventuelt viste seg forskjellige for gruppene med og uten oppvarming. I likhet med refleksjonene over analyseprosessen fra samtaledelen, vil slike refleksjoner over den praktiske samhandlingen kunne ta for seg ulike vitenskapsfilosofiske ståsteder som utgangspunkt for drøfting.

Videre utforskning av denne forskningsprosessen kunne også skje ved hjelp av personlige refleksjoner og over min innvirkning underveis i forskningsprosessen - ut over analysedelen. Her kunne mine tanker utdypes rundt hva jeg ville forske på og hvorfor, arbeidet med å finne forskningsspørsmål og design for undersøkelsen, mitt møte med skolen og med deltakerne i undersøkelsen - og hvordan dette eventuelt fikk konsekvenser for det videre forløpet der personlig endring og utvikling ville være en del av dette. Videre kunne det legges vekt på mine egne reaksjoner og min her-og-nå tilstedeværelse (awareness) i flere deler av

forskningsforløpet - i tråd med selv-undersøkelse (self inquiry) jfr. Torbert & Taylor (2008), Marshall (2001), Cooper (2004).

Videre utforskning av andre forskningsprosesser

Måten å studere forskningsprosessen på, via epistemologiske og personlige refleksjoner, vil kunne tjene som inspirasjon og eksempel i forhold til det å studere forskningsprosesser generelt - både som del av presentasjon av forskning og i forhold til fordypning i etterkant av undersøkelser. En kan derfor tenke seg at en fortsettelse fra dette specialearbeidet kunne handle om å reflektere over andre forskningsprosesser enn denne jeg nå har tatt for meg. Deretter gikk det an å sammenlikne resultatene om betydning av refleksjon, og eventuelt å kunne utsi noe om hvilke typer refleksjoner som er mer situasjonsspesifikke og avhengig av bestemte slags utfordringer og hvilke typer refleksjoner som vil kunne være relevante for alle typer forskningsprosesser. Nyten kan vurderes i forhold til om refleksjonene fører til kvalitetssikring av undersøkelsen som er gjort, grunnlag for utvidet analyse og videre forskning, og eventuelt i forhold til rapportering / presentasjon.

Videre forskning på temaet oppvarmingsøvelser på bakgrunn av refleksjonene over den opprinnelige analysen

Det kan også utforskes videre ut fra refleksjonene som er gjort i dette spicalet, og innenfor en korresponderende forståelse av forholdet mellom empiri og teori. Jeg vil anbefale å ta utgangspunkt i modellen om interaksjonsrituale og begrepene som inngår i denne. Begrepene om gruppe- og dialogisk orientert åpenhet i form av interpersonlig og trans-subjektiv åpenhet kunne inkluderes i modellen eller tas med som tilleggskategori for analysen. Siden disse nevnte begrepene viste seg anvendelige i å gripe observerbare fenomener fra datamaterialet til undersøkelsen - ved at de identifiserte fenomener som ga mening ut fra teori (Petzold, 2004) og ved at de samsvarte med egen erfaring om hvordan oppvarmingsøvelser kan stimulere - er det verdt å anvende disse begrepene som utgangspunkt i videre forskning. Synkronisitet i kroppsspråk er eksempel på atferd som innbefattes i nevnte begreper, og dette kunne måles ved bruk av måleinstrumenter på mikronivå tilsvarende de som benyttes av Beebe et al. (2000). Jeg ville inkludert ulike typer grupper i designet, noen grupper med oppvarming og andre uten, men også med grupper som gjør noe annet enn oppvarming i forkant av samtale. Mer detaljert design for videre forskning innenfor en slik tilnærming, se rapporten (Sjøberg, 2009a).

Videre forskning på bakgrunn av re-analysen

Det kan også forskes videre, ut fra de skisserte re-analysene som er nevnt i fase 4 og fase 5-analysen og innenfor en meningsorientert tilnærming. Her kunne det tas utgangspunkt i et tilsvarende design som nevnt ovenfor med ulike typer grupper med ulike betingelser.

Analysen kunne fokusere mer på deltakernes *opplevelser, forståelser og konstruksjoner* i både oppvarmingsdelen og i samtalene. Dette kan innbefatte refleksjoner rundt diskurser og sosiale representasjoner i forhold til språk og begreper rundt temaet oppvarmingsøvelser, og å se på hvilken samfunnsmessig funksjon slike øvelser kan ha. For å undersøke disse forhold nærmere, ville jeg lagt mer vekt på å få informasjon ut fra gruppeintervjuene og fra videoavspillingene enn jeg gjorde i den opprinnelige undersøkelsen. Gjennom dette kunne det blitt mulig å få utdypet forståelse av deltakernes opplevelser og konstruksjoner fra samtalen, med tilhørende metarefleksjoner der kontekstuelle aspekter kunne bli drøftet.

Hvis deltakerne har erfaring med oppvarmingsøvelser og med å reflektere over egne erfaringer, kan et design uten kontrollgruppe også la seg gjøre. Fordelen er at en da kan velge en mindre konstruert setting. Det går an å utføre forskningen innenfor utdanningsinstitusjoner med for eksempel drama eller andre kreative fag der det inngår og arbeides med kropporienterte og gruppedynamiske øvelser. Med studenter med en slik bakgrunn vil man sannsynligvis kunne få utviklet kunnskap om og få mer detaljert informasjon og innsikt i hvordan slike øvelser eventuelt kan stimulere og motivere.

Videre forskning i retning refleksiv tolkning

Nye perspektiver vil også kunne inkludere andre typer design enn det som jeg her har skissert. Bl.a. kan det legges vekt på å finne ut om deltakelse *over en viss tid og varighet* i kropporienterte og gruppedynamiske oppvarmingsøvelser kan bidra til personlig, mellommenneskelig og også *samfunnsmessig*, (praksis)endring og utvikling. Dette kan for eksempel studeres ut fra andre metoder enn i den opprinnelige undersøkelsen, for eksempel innenfor rammen av aksjonsforskning (jfr. Heen, 2005; Senge & Scharmer, 2006) der også pragmatisk orientert tilnærming inngår (Gustavsen, 2001) og ut fra første- annen- og tredjepersonsforskning (jfr. Torbert & Taylor, 2008; Heron & Reason, 2001) - for bestemte typer deltakere innenfor bestemte typer kontekster.

Alle disse forslagene til perspektiveringer ville kunne bringe undersøkelsen nærmere *refleksiv tolkning* som analysetilnærming. Enkelte av disse nevnte aspekter vil jeg gå inn på i

den muntlige presentasjonen, der jeg innenfor rammen av aksjonsforskning vil skissere en mer pragmatisk orientert tilnærming til analyse av datamaterialet. Jeg vil også antyde hvordan videre forskning på temaet oppvarmingsøvelser kan legges opp, med tanke på endring og utvikling på individ-, gruppe-, organisasjons- og samfunnsnivå.

Abstract

The aim of this speciale has been to reflect around a concrete study about how body oriented and group dynamics exercises might influence intersubjective participation in small group interaction. The research question of this thesis has been to see how different kinds of reflections around a research process can be useful for understanding the results of the research, and to see if the reflections might be useful as a basis for further analysis and for further research. The reflections, which have been of epistemological, methodological and personal kinds, have mainly concentrated around changes, critical points and turning points in the analysis process – to see if these changes gave progress and better understanding of the data material. The reflections have also dealt with the different scientific philosophical and methodological grounds that the original analysis was based on. This investigation has given new perspectives to and understandings of the data material, based on philosophical clarifications and also by analysing the material according to new approaches and paradigms in research other than the original approach.

The methodological approach of the speciale has been inspired by reflexive interpretation (Alvesson & Sköldberg, 2008). This kind of approach includes openness for integration of different scientific philosophical and methodological approaches, different focuses of interest, multiperspectivity and different levels of analysis - according to an integrative approach (Petzold, 2003).

The most prominent finding from the reflections of the past, present and a possible future of the research process, is how the findings from the analysis of the data material in this study, are highly influenced and affected by the scientific philosophical approach used – which is in turn connected to philosophical questions of language as well. The reflections during the analysis process and the reflections afterwards which focused on scientific philosophical clarifications and on re-analysis, contributed to new analysis approaches and new types of results. According to integrative understanding and to reflexive methodology, the analysis and the understanding of the research got higher quality as a result of these reflections, since the research was looked upon from many different perspectives because of these reflections.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II - Theory, Method and Practice*. N.Y.: Addison-Wesley.
- Bakhtin, M. M. [M. Holquist (Ed.)] (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Bales, R. F. (1951). *Interaction Process Analysis*. Cambridge: Addison-Wesley Press inc
- Bales, R. F. (1999). *Social Interaction Systems*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Baxter, L. A. & Montgomery, B. M. (1996). *Relating. Dialogues and Dialectics*. New York: The Guilford Press.
- Baxter, L. A. (2004). Relationships as dialogues. In: *Personal Relationships, 11*, (pp. 1-22).
- Beebe, B.; Jaffe, J., Lachmann, F., Feldstein, S., Crown, C. & Jasnow, M. (2000): System models in development and psychoanalysis: The case of vocal rhythm coordination and attachment. In: *Infant Mental Health Journal*, vol 21 (1-2), (pp. 99-122).
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2000). *Den Samfunnsskapte Virkelighet*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Burleson, B. R. & Rack, J. J. (2008). Constructivism theory. In: L. A. Baxter & D.O. Braithwaite (Eds.). *Engaging Theories in Interpersonal Communication. Multiple perspectives*. L.A.: Sage Publications.

- Christensen, G. (2002). *Psykologiens videnskabsteori – en introduction*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Christensen, G. & Jensen T.B. (Red.) (2005). *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Coelho, N. E. - jr & Figueiredo, L. C. (2003). Patterns of Intersubjectivity in the Constitution of Subjectivity: Dimensions of Otherness. In: *Culture & Psychology, vol 9, no 3*, (pp 193 – 208).
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Cooper, M. (2004). Encountering self-otherness. 'I – I' and 'I- Me' modes of self-relating. In: H. J.M. Hermans & G. Dimaggio (Eds.). *The Dialogical Self in Psychotherapy*. (pp 60-73). N.Y.: Brunner-Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: optimaloplevelsens psykologi*. København: Munksgaard.
- Dale, G. (2006). *Fra konflikt til samarbeid. Grunnbok i konfliktarbeid med ungdom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Damasio, A. R. (2001). *Descartes' feiltakelse. Fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fonagy, P. & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. In: *Development and Psychopathology, 9*, (pp 679 – 700).
- Fromm, E. (1993). *Det sunne samfunn*. Oslo: Aventura Pocket.
- Gadamer, H.G. (1972). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 3. Aufl., Tübingen: Mohr

- Gergen, K. J. (2006). *Therapeutic Realities: Collaboration, Oppression And Relational Flow*. Ohio: A Taos Institute Publication.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1982). *Interaction Ritual*, N.Y.: Pantheon Books.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: the Mediating Discourse. In: P. Reason & H. Bradbury, (Eds.). *Handbook of Action Research* (pp 17 - 26). London: Sage Publications.
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of Discovery. An Inquiry Into the Conceptual Foundations of Science*. London: The Syndics of the Cambridge University Press.
- Harré, R.& Langenhove, L. van (Eds.) (1999). *Positioning Theory*. Oxford. Blackwell Publishers Ltd
- Hatfield, E.; Cacioppo, J. T. & Rapson, R. L. (1994). *Emotional Contagion. Studies in Emotion & Social Interaction*. Cambridge: University Press.
- Hegel, G. W. F. (1999). *Åndens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Heidegger, M. (1981). *Varat och tiden*. Lund: Doxa.
- Heen, H. (2005). About feelings in action research: An experiment in first-person inquiry. In: *Action Research. Vol 3 (3)*, (pp. 263 – 278). London: Sage Publications
- Hermans, H. J.M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. In: *Culture & Psychology 2001 Vol 7:3*, (pp. 243-281). London: Sage publications.
- Hermans H. J. M. & Dimaggio, G. (2004). *The Dialogical Self in Psychotherapy*. N.Y.: Brunner-Routledge.
- Heron, J. & Reason, P. (2001). The Practice of Co-operative Inquiry: Research ‘with’ rather than ‘on’ People. In: P. Reason & H. Bradbury (Eds.). *Handbook of Action Research* (pp 179-188). London: Sage Publications.

- Hewstone, M. & Stroebe, W. (2001). *Introduction to social psychology. A European Perspective*. Third edition. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Holzkamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. I: *Nordiske Udkast* 33 (2), (pp. 5-34). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1994). Data Management and Analysis Methods. In: N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 428 - 444). Thousand Oaks: Sage.
- Hundeide, K. (2002). The mind between us. In: *Nordisk Psykologi*. 54 (1), (pp 69 - 90). University of Oslo: Psykologisk forlag.
- Hundeide, K. (2004). Omsorg og overgrep i og utenfor sonen for intimitet. I: H. E. Nafstad. *Det omsorgsfulle mennesket* (pp. 83 – 117). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Husserl, E. (1992). *Cartesianska meditationer. En innledning til fenomenologin*. Göteborg: Daidalos.
- Israel, J. (1972). *Om fremmedgjøring – fra Marx til moderne sosiologi*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Kidder, L. H. & Fine, M. (1997). Qualitative Inquiry in Psychology: A Radical Tradition. In: D. Fox & I. Prilleltensky: *Critical Psychology. An Introduction* (pp 34 - 50). London: Sage Publications.
- Kruuse, E. (2003). *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslektede fag*. Virum. Psykologisk Forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Lamiell, J. T. (1998). 'Nomothetic' and 'Idiographic': Contrasting Windelband's Understanding with Contemporary Usage. In: *Theory Psychology*, 8, (pp. 23 – 38).
- Lormand, E. (1985). Toward a Theory of Moods. In: J. Pollock (Ed.). *Philosophical Studies*. Vol. 47 no. 3, (pp. 385 – 407).
- Lübke, P. (Red.) (1982). *Vor tids filosofi. Videnskab og sprog*. Copenhagen: Politikens Forlag A/S.

- Luckmann, T. (1992). On the communicative aspect of perspectives, dialogue and communicative genres. In: A. H. Wold (Ed). *The Dialogical Alternative* (pp. 219 – 234). Kristiansand: Scandinavian University Press.
- Marcel, G. (1985). Leibliche begegnung. In: H. G. Petzold (Hrsg). *Leiblichkeit, philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven* (pp. 15 – 46). Paderborn: Junfermann Verlag.
- Marshall, J. (2006). Self-reflective Inquiry Practices. In: P. Reason & H. Bradbury (Eds.) *Handbook of Action Research* (pp. 335 – 342). London. Sage Publications.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo. Pax.
- Moscovici, S. (2001). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. N.Y. New York University Press.
- Mørck, L.L. & Nissen, M. (2005). Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. I: T. B. Jensen & G. Christensen (Red.). *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (pp. 123-153). København: Roskilde Universitetsforlag.
- Nissen M. (1998 [1994]). *Brugerindflydelse og handlesammenhænge i psykosocialt arbejde*. PhD-afhandling ved Psykologisk Laboratorium. Københavns Universitet, 1994. Aarhus Universitet: *Skriftserie fra Center for Sundhed, menneske og Kultur* 1998:1”. Finnes pr. 08.08.2009 på <http://mnissen.psy.ku.dk/Text/PHD/INDEX.htm>
- Nissen, M. (2000). Practice Research – Critical Psychology in and through Practices. In: *Annual Review of Critical Psychology* (2), (pp. 145 – 179).
- Nissen, M. (2008). Foredrag: Videnskabelighed i praksis. *Psyke & Logos Konference* 18.01.2008. København: København Universitet.
- Ouspensky, P.D. (1987). *In Search of the Miraculous: Fragments of an Unknown Teaching*. N.Y.: Arkana, Penguin Books.

- Peirce, C. S. [Selected by Buchler, J. (Ed.)] (1955). *Philosophical Writings of Peirce*. N.Y.: Dover Publications.
- Petzold, H. G. (2003). *Integrative Therapie 1-3*. Paderborn: Junfermann Verlag
- Petzold, H. G. (2004). Der “informierte Leib im Polylog” – ein integratives Leibkonzept Für die nonverbale/verbale Kommunikation in der Psychotherapie. In: M. Hermer & H. G. Klinzinger (Hrsg.). *Nonverbale Prozesse in der Psychotherapie* (pp. 107-156). Tübingen: Dgvt Verlag.
- Petzold, H.G. (2008). *Integrativ supervisjon og organisasjonsutvikling – filosofiske og sosialvitenskapelige perspektiver. En håndbok for refleksiv praksis*. Oslo: Conflux Forlag
- Pålshaugen, Ø. (2004). How to do things with words? Towards a linguistic turn in action research? In: *Concepts and Transformation*. Vol 9. No 2, (pp. 181 – 204). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Richardson, T.E. (Ed.) (1996). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Oxford: The British Psychological Society
- Rizzolatti, G., Craighero, L. & Fadiga, L. (2002). The mirror systems in humans. In: M. Stamenov & V. Gallese (Eds.). *Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language* (pp. 37 – 59). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Rommetveit, R. (1992). Outline of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In: A. H. Wold (Ed.) (1992). *The Dialogical Alternative* (pp. 19 – 44). Kristiansand: Scandinavian University Press.
- Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke, og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Senge, P. & Scharmer, C. O. (2006). Community Action Research: Learning as a Community of Practitioners, Consultants and Researchers. In: P. Reason & H. Bradbury (Eds.) *Handbook of Action Research* (pp. 195 - 206). London: Sage Publications.
- Shotter, J. (1993). *Conversational Realities. Constructing Life through Language*. London: Sage publications.
- Sjøberg, J. (2006). *Literature review related to different approaches to intersubjectivity, group processes and to research related to the influence of warming up exercises*. Part of the master thesis programme, Psy 4090. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Sjøberg, J. (2009a). *Kan deltakelse i kroppsorienterte og gruppedynamiske oppvarmingsøvelser påvirke intersubjektiv deltakelse i etterfølgende smågruppesamtaler? En sammenlikning av grupper med og uten oppvarming*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Sjøberg, J. (2009b, u.a.). Foreløbig tittel: *Hvilken betydning kan deltakelse i kroppsorienterte og gruppedynamiske øvelser ha for måten intersubjektiv deltakelse utspiller seg på i etterfølgende smågruppesamtaler?* Inkludert protokoll fra sentrale eksempler. Under arbeid.
- Sjøvold, E. (2006). *Teamet. Utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, J. A. (1996). Evolving issues for qualitative psychology. In: T.E. Richardson (Ed.) *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences* (pp. 189-202). Oxford: The British Psychological Society.
- Smith, J. A. (Ed.) (2003). *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage Publications.
- Stern, D. N. (1991). *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. N. (2004). *The Present Moment In psychotherapy and everyday life*. N.Y.: W. W. Norton & Company.

- Tickle-Degnen, L. (2006). Nonverbal Behavior and Its Functions in the Ecosystem of Rapport. In: V. Manusov & M. L. Patterson (Eds.). *The Sage Handbook of Nonverbal Communication* (pp. 381 – 399). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tickle-Degnen, L. & Rosenthal, R. (1987). Group Rapport and Nonverbal Behavior. In: C. Hendrick (Ed.). *Review of Personality and Social Psychology (Vol 9). Group Processes and Intergroup Relations* (pp. 113-136). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Tickle-Degnen, L. & Rosenthal, R. (1990). The Nature of Rapport and Its Nonverbal Correlates. In *Psychological Inquiry*, Vol 1, No 4, (pp. 285-293)
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torbert, W. R. & Taylor, S. S. (2008). Action Inquiry: Interweaving Multiple Qualities of Attention for Timely Action. In: P. Reason & H. Bradbury (Eds.). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. Second Edition (pp. 250-260). London: Sage Publications.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In: M. Bullowa (Ed.). *Before Speech* (pp. 321-347). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wadel, C. (1996). *Følelsenes sosiologi*. Flekkefjord: Seek a/s.
- Willig, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in theory and method*. N.Y.: Open University Press.
- Wittgenstein, L (1961). *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd..

For henvendelse:

Jan Sjøberg

Telefon mobil: 99 01 97 07

E-post / e-mail: jan.sjoberg@c2i.net