

Kasus – hva og hvorfor?

Tolkninger av kasusstudien med et sideblikk til noen kunstfaglige eksempler

Nina Scott Frisch

Innledning

Kasusstudien velges ofte når det forskes i undervisningssektoren, og noen ganger kan man lure på hvorfor dette valget blir tatt av forskere. Med denne artikkelen vil jeg utdype kasusstudien som metode ut i fra ulike teoretiske kilder og trekke noen linjer mellom kasusstudien og ulike kunstfag.

Artikkelen har et fokus på spørsmålet 'hva er kasusstudien?' Gjennom å belyse dette, sier jeg noe om hvorfor man bør velge denne forskningstilnærmingen. For å vite om kasusstudien er en hensiktsmessig tilnærming, må det spesielle utredes, og det viser seg at det teoretiske bildet angående kasusstudier er komplekst. I denne artikkelen vil jeg bruke noen eksempler fra kunstfagene som en mulig inngang til bedre å forstå kasusstudien som metode.

Kasus eller case — kasusstudien eller casestudien

Ordet 'kasus' på norsk kan tolkes noe snevrere enn bruken av begrepet 'case' på engelsk (Gudmundsdottir, 1998). I 'case' på engelsk legges betydningen kasus, tilfelle, sak eller eksempel. 'kasus' betyr tilfelle eller hending på latin (Berulfsen & Gundersen, 2001). På norsk bruker vi ordet kasus som en grammatisk betegnelse, og vi bruker det i sin latinske betydning, dvs. som et tilfelle eller en hending. En kasusstudie kan da sies å være en studie av et eller flere tilfeller eller hendelser. 'kasusstudien' eller 'casestudien' anvendes også som en definert metodisk tilnærming innen feltet av ulike forskningstilnærminger (Andersen, 1997; Merriam, 1988). I denne artikkelen vil jeg bruke 'kasus' og 'kasusstudien' fordi det er en del av det norske vokabularet. 'kasus' brukes her i betydningen "et tilfelle" eller "en hending" som undersøkes, og 'kasusstudien' er en metode, en forskningstilnærming som ofte, men ikke alltid, undersøker et tilfelle eller en hending i en setting. Begrepet "setting" knyttet til kasusstudien som metode drøfter jeg senere i artikkelen.

Kasusstudien som design eller forskningsstrategi

Mitt inntrykk er at begrepet forskningsstrategi og begrepet design brukes om hverandre og at det legges ulike betydninger i begrepet 'design' i forskningsteori. Strategi defineres ofte som den overordnede planen for studien, fra begynnende undring til ferdig rapport som inkluderer valg av observasjonsenheter (hvem skal intervjues, hvem eller hva skal observeres, hva bør leses for å hente inn relevante data for å belyse undersøkelsesspørsmålet). Design kommer av ordet 'dessiner' eller 'dessin' som på fransk betyr å tegne eller tegning. Å tegne er å skape en skisse, å forme. Design i forskningssammenheng vil derfor være å formgi forskningen, dvs. å skissere opp hvordan forskningsprosessen skal gjennomføres. Denne forståelsen av design er dekkende for Andersen (1997), Merriam (1988) og Yin (1984) sin bruk av begrepet.

Andersen (1997) beskriver ulike design i kasusstudiegenren med bakgrunn i motivet for studien, som for eksempel den a-teoretiske kasusstudien eller den teoretisk fortolkende kasusstudien. Disse designene skal jeg utdype nærmere senere i teksten. Merriam (1988:6) og Yin (1984) karakteriserer selve kasusstudien som et eget forskningsdesign (research design). Merriam sammenligner forskningsdesignet med arkitektens hestetegninger. 'Tegningen' dvs. designet, skal vise hvordan forskningsarbeidet skal 'bygges' dvs. hvordan samle, organisere og bearbeide data for at det skal bli et bestemt produkt, en forskningsrapport med gyldighet for sitt fagfelt. Andersens (1997) ulike 'design' blir varianter av Merriams "research design".

Kasusstudien

Etter min oppfatning har kasusstudien som forskningstilnærming tre kritiske faser 1) valg av kasus, 2) valg av relevante datainnsamlingsmetoder og datainnsamlingsenheter i forhold til en problemstilling, 3) hvordan bearbeide det datamaterialet denne innsamlingsprosessen produserer ut i fra relevant teori, slik at arbeidet kan bidra til å utvikle ny viten om temaet forskeren fokuserer på. Vi ser svært ofte at det er det teoretiske fokuset som er grunnlag for valg av kasus, og dermed også en premiss i forkant av studien som styrer valg av datainnsamlingsmetoder og observasjonsenheter.

Kasusstudien har ofte en form som innebærer å beskrive og analysere en aktivitet, en hendelse, et program eller et individ for å kunne illustrere teori. Med de empiriske data kasusstudien avdekker, kan forskeren utvikle, videreutvikle og utdype teori ved å finne funksjonelle begreper denne prosessen avdekker. Andersen (1997:35) hevder at dette er en av hovedhensiktene ved kasusstudien. De nye teoretiske begrepene bør kunne konkretiseres slik at de er funksjonelle for fellesskapet av aktører i feltet og være det Engestrøm kaller 'collective concepts' eller felleskonsept (Engestrøm, 2004). Fordi felleskonseptene forstås og forhåpentligvis brukes av mange, blir teoriutviklingen i form av begrepsutvikling dermed en form for generalisering (Andersen, 1997:36).

Creswell (1998:249), Ragin & Becker (R&B) (1992:5) og Wilson and Gudmundsdottir (1987:42) refererer til kilder hvor kasusstudien defineres som studier av prosesser bundet i tid og bundet til et bestemt sted, det vi kan kalle en setting. Det er med andre ord et forløp som har en begynnelse og en slutt på et bestemt sted som skal undersøkes, eller som R&B sier det: "Boundaries around places and time periods define cases" (1992:5). Andersen (1997) legger ikke stor vekt på dette aspektet. Han definerer et kasus som et emne som skal studeres. Hvis du kan svare på spørsmålet: 'What is this a case of?' (Andersen, 1997; R&B, 1992) er det mulig du beveger deg innenfor kasusstudiens rammer (men ikke nødvendigvis). Svaret på spørsmålet kan være en diagnose, et tema, eller et kjent eller nytt teoretisk begrep beskrevet av forskeren ut i fra studien.

R&B (1992) skriver og redigerer en omfattende artikkelsamling for å problematisere og klargjøre begrepet i sin bok *What is a case?* og de poengterer hvor vanskelig dette er. Ragin i R&B (1992) innleder med å vise til fire mulige forståelser av begrepet 'case' i modellen nedenfor.

Ragins modell:

Understanding of cases (Forståelsen av kasus)	Case conceptions (Kasuskonsept)	
	Specific (spesielt, bestemt).	General (generelt)
As empirical units (Som empiriske enheter)	1. Cases are found (Kasus/ene beskrives ut i fra tid og sted, kontekst er viktig. Denne kategorien vil også favne studier av enkelthendelser).	2. Cases are objects (Kasus/ene er undersøkelsesobjekt og representative for familien av lignende kasus).
As theoretical constructs (Som teoretiske konstruksjoner)	3. Cases are made (Kasus/ene brukes/presenteres for å utvikle teori).	4. Cases are conventions (Kasus/ene som en akademisk konstruksjon, skapt av det akademiske miljø for å fremme diskusjon og belyse teori).

Ragins modell eller konseptuelle kart i R & B, 1992: ”Table L1 Conceptual map for answers to what is a case” (R & B, 1992:9). Teksten i parentes er en oversettelse og tolkning av undertegnede.

Hvis vi tar utgangspunkt i Ragins modell i R&B (1992:9) ser vi at andre teoretikere definerer kasusstudien med kombinasjoner og variasjoner av disse fire konseptene som igjen danner nye konsept. 'Collective case study' (Stake, 1995) er et konsept som dekker bruk av flere kasus for å belyse et fenomen. Det vil si et hensiktsmessig utvalg av kasus, et representativt utvalg for å fange opp viktige variasjoner, men også for å kunne påvise likheter mellom kasus. Ragins konsept 2 kan kjennes igjen.

'Intrinsic case' (Stake, 1995) kan brukes om det unike, marginale, interessante kasuset, som vi kan definere inn i Ragins modell som konsept 1. 'Instrumental case' (Stake, 1995) dekker et konsept hvor det er hensiktsmessig at kasuset har en birolle for 'å illustrere' teori eller tema, dvs. at kasuset/eller kasusene brukes i studien for å fremme forståelse for et teoretisk fenomen eller ulike tema. Kasuset blir et instrument for å forstå teori eller temaet som belyses. Teorien har med andre ord hovedrollen. Her kjenner vi igjen Ragins konsept 3. 'Composite cases' (Postholm, 2004) er fiktive, komponerte, men sannsynlige kasus som brukes i den akademiske debatten for å utvikle teori. 'A composite case' kan beskrives som en forskningstilnærming hvor man bruker et tenkt case som eksempel eller en utfordring til videre debatt. Vi kan kjenne igjen Ragins konsept 4.

Andersen (1997) bruker begrepene 'a-teoretiske' og 'teoretiske' kasusstudier (casestudier). Kjernen i den a-teoretiske kasusstudien er i følge Andersen at man søker en forklaring på et fenomen i selve kasuset, dvs. at å generere eller utvikle teori ikke er en sentral målsetning for studien. Det er kasuset som erfaring som gir svaret på 'what lesson is learned', for å bruke et av Creswells (1998) punkter for å beskrive innholdet i en kasusstudie. Kasuset velges for å

kaste lys over tilfellet, eller lignende tilfeller. Merriam tolker Stakes begrep 'intrinsic case' som et kasus som blir valgt fordi det i seg selv er interessant. Ragins konsept 1 kjennes igjen, forskningen har som mål å kaste lys over fenomenet som undersøkes (Merriam, 1988:10). Informantene får stor plass, og det er nærliggende å bruke deltagende observasjon, og så å si 'go native' dvs. bli en del av det systemet som skal undersøkes. Forskeren lar saken tale gjennom seg i følge Andersen. Han problematiserer dette ved å hevde at forskeren alltid vil fokusere på bestemte sider ved et kasus, og dermed ha en bevisst eller ubevisst teorisk og politisk verdiforankring. Andersen hevder ut i fra dette at det rene a-teoretiske kasusstudien er en illusjon (Andersen, 1997:86). Han problematiserer også dermed Ragins konsept 1 og 2.

Som en kontrast til den a-teoretiske kasusstudien har vi den teoretiske kasusstudien (Andersen, 1997), også kalt den teoretisk fortolkende kasusstudien. Det er betegnelsen på den studien som har som mål å redigere data ut fra teori, eller å tolke data studien frambringer i lys av teori, for så å utdype og utvikle denne teorien. Forskeren er dermed bevisst og tydelig på sitt teoretiske utgangspunkt, og det er ut i fra dette ståsted kasuset analyseres. Studien kan dermed til en viss grad vurderes og etterprøves ut i fra dette teoretiske ståsted og i følge Andersen former dette ståstedet, dette motivet eller målet, designet for forskningsprosessen. Han poengterer også at å bruke utradisjonelle teorier, dvs. teorier hentet fra andre disipliner enn den man beveger seg i, kan føre til nye måter å forstå fenomenet som studeres.

Yin (1984) favner vidt når han karakteriserer typiske kasusstudier som studier der hvordan- og hvorfor- spørsmål skal besvares. Denne type spørsmål besvares i de fleste kvalitative forskningsarbeidene, slik at dette bare er et bredt utgangspunkt som må innsnevres og spesifiseres. Merriam (1988:9) karakteriserer tilnærmingen kasusstudien som relevant hvis man 1) har et 'hvordan' og/eller et 'hvorfor' spørsmål som skal besvares, 2) har lite av det Andersen (1997) kaller analytisk kontroll, dvs. at en ikke kontrollerer variablene, eller at variablene ikke er kjent før man er inne i forskningsprosessen, 3) ønsker et sluttprodukt som er litterært rikt på beskrivelser og helhetlige tolkninger av fenomenet som undersøkes ('a thick description' Geertz, 1973; Guba and Lincoln, 1981:375). Dette bringer oss over på den rike kontekstuelle beskrivelsen, som ofte danner utgangspunktet for dypere forståelse av hvordan ting oppstår og hvordan ulike fenomen i studien henger sammen. Dette fenomenet (thick description) kan i følge Merriam (1988) ha likhetstrekk med romanen, dvs. at beskrivelsene i rapporten blir så levende for leseren at de har likhetstrekk med denne litterære sjangeren.

Kontekstens betydning i kasusstudien

Miles and Huberman (1984:28) bruker begrepet 'site' (sted, setting) og 'case' om hverandre for å påpeke kasusstudiens kontekstuelle, stedbundne karakter. Wilson og Gudmundsdottir (1987:43) problematiserer også definisjonen av kasusstudien som en studie innen et 'bounded system', en studie av prosesser bundet i tid og til et eller flere bestemte steder. De hevder at du ikke alltid kan forutsi innenfor hvilket 'bounded system' ditt kasus befinner seg, dvs. hvilke faktorer som er viktige for din undersøkelse. Dette gjelder særlig for prosessen som ikke alltid har en innlysende begynnelse og avslutning i tid og sted. Det er forskningsprosessen som etter hvert vil bestemme kasusets 'boundaries' eller grenser. Med 'boundaries' menes de avgrensningene i feltet som naturlig manifesterer seg ut i fra de begrensningene undersøkelsesspørsmålet indikerer. En rik beskrivelse av kontekst er derfor nødvendig for etter hvert å kunne identifisere viktige faktorer eller variabler knyttet til undersøkelsesspørsmålet. Rike, kontekstuelle beskrivelser er også nødvendige for å vise kompleksiteten i samspillet mellom ulike faktorer i studien. Generelt kan vi sammenligne forskningsprosessen

og dermed kasuset med forløpet i en kriminalroman. Forskerens rolle i kvalitative studier har ofte blitt sammenlignet med en kriminalforfatters rolle. Både den kvalitative forskeren og etterforskeren må like å søke etter små biter i et stort puslespill, og de må tolerere uvisshet for en på forhånd uavklart tidsperiode (Merriam, 1998). Etterforskeren må orientere seg på åstedet, bli kjent med personene og de sosiale og kulturelle systemene, geografien og relasjoner rundt hendelsen for etter hvert å 'zoome' inn og konsentrere seg om det som synes å være de sentrale faktorene i saken. I vårt tilfelle vil det være etter hvert å finne de faktorer som er relevante for å besvare et eller flere undersøkelsesspørsmål.

For å frambringe et objekt, i vårt tilfelle definere kasusets 'boundaries', kan vi også bruke tegnepedagogen Betty Edwards (1987) teknikk når hun skal lære oss å tegne det vi ser i boken *Å tegne er å se*. For at vi ikke skal tegne etter tidligere faste forestillinger, dekonstruerer hun objektet som skal tegnes ved å få tegneren til å fokusere på negative flater dvs. mellomrommene rundt objektet. Hun ønsker at vi skal bli kvitt vår forforståelse av objektet som tegnes, vi må med andre ord gjennom en dekonstruksjon av våre faste forestillinger av objektet for å se de faktiske formene vi har foran oss. Vi kan overføre dette til prosessen med å definere kasusets 'boundaries' eller kasusets konturer. Kasuset trer fram når vi setter ord på hva kasuset ikke er, på kasusets 'negative flater'. Alvesson (2002) benytter seg av en lignende dekonstruerende strategi i analysen av et datamateriale, f. eks. datamaterialet i en kasusstudie. Han dekonstruerer datamaterialet (teksten) ved å identifisere mulige forforståelser som kommer til uttrykk i teksten. Han fjerner eller diskuterer denne forforståelsen i datamaterialet, for så å sitte igjen med forskningsarbeidets 'boundaries', eller relevante avgrensninger, kasusets konturer. Dette har også blitt en av postmodernismens tilnærminger for å kunne se og forstå med nye øyne det som synes å være her og nå, fritt for gamle forestillinger, kategorier eller fordommer, i den grad det går an.

Hvordan definering av kasuset avgrensner studien: ett eksempel?

Slik jeg ser det, har barnetegningsforskning lange tradisjoner i å bruke kasusstudien som forskningstilnærming, ikke bare som en studie av et tilfelle. Vi kan ta deler av Helga Eng's (1959) forskning som et eksempel, selv om det er en del nevnte karakteristikk for kasusstudien som ikke er framtrekkende i hennes publiseringer, for eksempel rike kontekstuelle beskrivelser. Men vi kan si at hun har studert kasuset 'barns tegneutvikling' med hennes niese Margrethes tegneprosesser som observasjonsenhet. Hennes studier har vært teoriutviklende, disse har gitt oss teori som har dannet grunnlaget for moderne barnetegningsforskning. Hun vurderte nøye om Margrethe var representativ for barns tegneutvikling i sin alminnelighet, med andre ord, var det mulig å generalisere ut i fra hennes studie eller var Margrethe spesielt begavet? Ut fra erfaring vurderte hun Margrethes barnetegningsutvikling som tilnærmet normal, men Margrethe viste en spesiell interesse for å tegne, og dette gjorde noe med hennes tegneprosesser, som også Eng (1959) påpeker i sin studie.

Banebrytende barnetegningsforskere som Lowenfeld & Brittain (1979) og senere Golomb (1992), bygget på hennes forskning. Man kan bruke Eng's forskning som et eksempel på hvordan defineringen av kasuset dvs. å svare på spørsmålet 'what is this a case of?', hjelper oss å avgrense kasuset ('define boundaries'). Hvis Eng undersøkte personen Margrethe som kasus, ville hele Margrethe som person, hennes sosiale og kulturelle kontekst, oppvekst osv... være interessant. Margrethe ville vært analyseenheten dvs. 'the unit of analysis' som defineres som den minste enheten som kan studeres og som samtidig favner problemstillingen (Wilson and Gudmundsdottir, 1987). Hvis vi sier at Eng undersøkte et kasus av barns tegneutvikling, er det Margrethes tegneutvikling som er kasuset. Kasusets avgrensning (the boundaries of the

case) er Margrethes tegneutvikling fra barn til voksen (avgrensning i tid, men ikke i sted) og de kontekstuelle faktorene som berører hennes tegneprosesser. Studien Margrethe kan sies å være et 'case of' barns tegneutvikling. Hvorvidt Helga Eng definerte sin studie av Margrethe som kasusstudie, vet jeg ikke, men det er ikke vanskelig å forklare hennes studie ut i fra Andersens definisjon av kasusstudien som metode, i betydningen et tilfelle som skal studeres for å utvikle teori. Og historien om studien av Margrethes tegneutvikling er et eksempel på hvordan det går an å generalisere fra ett kasus til hele feltet.

Anvendelige data/gyldige data

Å svare på spørsmålet 'What is this a case of?' er i følge Wilson og Gudmundsdottir helt avgjørende for å kunne imøtekomme kravet om generaliserbarhet. Wilson og Gudmundsdottir (1987) refererer til Shulman (1981) for å vise at allerede i valg av kasus ligger det et krav om generaliserbarhet. Kasuset må i følge Shulman, være representativ for emne som undersøkes:

To claim that one is conducting a case study requires that an answer be provided to the question, "What is this a case of?" Not every description is a case study. It may be a description of a singular individual or event. To claim that something is a case study is to assert that it is a member of a family of individuals or events of which it is in some sense representative. (Shulman, 1981:9)

Andersen (1997) påpeker betydningen av teoretisk bearbeiding for å kunne løfte opp et kasus fra et enkelt tilfelle til å gjelde en 'familie av kasus'. Teoretisk bagasje blir derfor viktig når en skal velge kasus. Vi må kjenne feltet og relevant teori knyttet til feltet for å kunne velge kasus som er generaliserbare. Valg av kasus blir ut i fra dette avgjørende for undersøkelsens gyldighet og generaliserbarhet, slik Shulman også hevder.

Som nevnt tidligere, er en rik kontekstuell beskrivelse en av kasusstudiens kjennetegn, og denne rike beskrivelsen kan også danne grunnlag for leserens forståelse av kasusstudien. Vi kan da snakke om det Stake kaller 'naturalistic generalization'. Han definerer dette slik: "Naturalistic generalizations are conclusions arrived at through personal engagement in life's affairs or by vicarious experience so well constructed that the persons feel it has happened to themselves" (Stake, 1995:85). Stake henviser til forskerens evne til å beskrive, forklare og formidle kasusstudiens innhold med empati og logikk. Dette danner også, i følge Stake, et grunnlag for en form for generalisering som handler om gjenkjennelse eller erkjennelse. Hvis leseren av forskningsrapporten konkluderer med: "Ja, slik er det!", generaliserer leseren fra kasusstudien til seg selv, egne eller andres erfaringer. Jeg kjenner igjen kunstopplevelsen nevnt innledningsvis, dvs. erkjennelsen og gjenkjennelsen.

Postholm (2005:26) presiserer at vi kan også snakke om flere forskjellige gyldige, gjenkjennende beskrivelser av samme setting, sett med ulike øyne. Eller forskjellige gyldige beskrivelser av en setting, sett med samme øyne til ulike tider. Hun bruker Claude Monets ulike tolkninger av det samme landskapet til ulike tider som eksempel. Postholm viser også til den velkjente tegningen som både visualiserer en and og en kanin. Dette bruker hun til å eksemplifisere at forskeren kan fange opp ulike perspektiver med sitt blikk avhengig av sin subjektive, individuelle teori. Gudmundsdottir (2001) beskriver to forskere som hadde fokus på en setting og produserte forskjellige rapporter og begge opplevdes som gyldige og sanne for informantene i feltet.

Triangulering

Triangulering av datamaterialet i en undervisningscase, med ulike kilder som tegninger, intervjuer, observasjoner, og studier av undervisningsplaner som kan avkrefte eller bekrefte antagelser, er en del av en verifiseringsprosedyre som ofte brukes i kasusstudien (Postholm, 2005). Triangulering som verifisering av data og verifisering av datatolkning, er en metafor hentet fra navigeringsterminologien (Lind, 2001). Posisjonering på havet er bestemt av minimum to ulike informasjonskilder, for eksempel stjerner, øyer eller landemerker. Det er med andre ord to ulike posisjoneringer som bekrefter eller indikerer båtens faktiske geografiske plassering, som er et tredje punkt som står i relasjon til de to andre punktene. Trianguleringen av de ulike datakildene, for å finne ut hvor vi er, eller for å finne ut om vi er der vi skal være, for å bruke navigasjonens termer, vil bekrefte gyldigheten av de innsamlede data. Musikeren Anja Garbarek sier det samme på en annen måte når hun snakker om å formidle et innhold i sine sangtekster: "... å si ting på minst tre forskjellige måter, en slags språkets krysspeiling for å angi meningens nøyaktige posisjon" (Nesbø, 2005:38). En poetisk og presis formulering som kan brukes til å forklare essensen i triangulering, vi ønsker å krysspeile datakilder for å finne ut nøyaktig hvor vi er. Hvis dataene ikke bekreftes, må man se om det finnes plausible forklaringer på det. Trianguleringen vil derfor i utgangspunktet kunne være med på å gi resultatene gyldighet (Creswell, 1998; Merriam, 1988; Stake, 1995). Mitt inntrykk er at innen kvalitativ forskning er det ofte intervjuer, dokumentstudier og observasjoner som vil utgjøre 'datatriangelet' som gjensidige kilder for bekreftelse.

Intervjuet som datakilde

Samfunnsforskning baserer seg ofte på intervjuet som datakilde. Det hevdes at så mye som 90% av samfunnsforskerne får sin informasjon, sine data, fra spørreskjema eller i form av samtaler gjerne kombinert med observasjoner (Brenner, 1981:115; Briggs, 1986:1). Kvaliteten på intervjuet blir derfor avgjørende for hvorvidt vi kan si at vi har et datamateriale vi kan stole på og dermed bygge våre tolkninger og analyser på. Ut i fra en sosialkonstruktivistisk forståelse, ser man på intervjuet som en felles virkelighetskonstruksjon mellom den som intervjuer og den intervjuede. Intervjuet som et 'nøytralt' sankingsredskap for innhenting av data, løserevet fra de prosesser som Buber (1966:7-87) kaller 'the between' er, i følge et sosialkonstruktivistisk grunnsyn en illusjon. Weber (1986) tolker Bubers begrep 'the between' slik: "It is through the seeing of that which is neither only you nor only I but is rather our between that we learn about each other"(Weber, 1986:68).

I følge Weber er det vi vanligvis kaller åpne spørsmål aldri nøytrale og aldri fri for forskerens stemme eller vilje. De vil alltid ha en viss retning (Weber, 1986:68). Spørsmål og svar er i følge Bakhtin (1986) en del av 'a chain of utterances' ('en kjede av ytringer', min oversettelse) som henger sammen og som gjensidig farger hverandre, tar i seg hverandres innhold og former hverandre. Vi kan ut i fra dette ikke snakke om en datasanking som ikke preges av forskeren. Man kan si at forskeren med sin historie – sitt levde liv – i denne sammenhengen med sine profesjonelle erfaringer og sin teoretiske bagasje – stiller spørsmål. Spørsmålene blir basis for datamaterialet, for så å ende opp som grunnlagsmaterialet for undersøkelsens funn. Spørsmålene blir derfor ikke 'objektive' instrument, men en del av undringens premisser. De blir verktøy for undersøkelse og utdyping, som gir oss det vi kan kalle vitenskapelige resultater i kraft av forskerens dokumentære vilje, og ikke minst i kraft av en uttalt ærlighet i forhold til premissene for undersøkelsen: forskerens bevissthet om seg selv og sitt teoretiske ståsted. Det vil med andre ord si forskerens bevissthet om seg selv som forskningsinstrument.

Oppsummering

Flere teoretikere nevnt i denne artikkelen forklarer forskning, og dermed også kasusstudier som en form for 'composite cases' selv om disse er forankret i reelle hendelser, fordi en rik beskrivelse (thick description) også er tolkninger og valg, og dermed også komposisjoner. Dette er Guba og Lincolns (1981:377) poeng når de oppsummerer og evaluerer kasusstudiens styrker og svakheter. De hevder at forfatteren, dvs. forskerens 'bias' (fordommer eller forestillinger) og feiltolkninger er vanskelig å avsløre i kasusstudiens rike og ofte overbevisende beskrivelse. Observasjonsmaterialet (video, tape, nedskrivning av dialog) gir en støtte i forskningsarbeidet som må brukes aktivt av en selvkritisk forsker for å justere sine tolkninger. Kasusstudiens styrke er i følge Guba og Lincoln (1981) at den åpner for den samme rike beskrivelsen som gir mulighet for å beskrive helheter og åpner for at aktørene i forskningsfeltet og andre interesserte lesere kan kjenne seg igjen. Rapporten kan i enkelte sekvenser ligge tett opp til en roman i sin form, og dermed åpne for naturalistisk generalisering.

Metode som fagfelt slåss med mange begreper eller konsepter knyttet til den handlingen det er å gjennomføre en kasusstudie (R&B, 1992). Her har jeg referert til mange teoretiske kilder som bruker ulike begreper (Yin, 1984; Merriam, 1988; Stake, 1995; Andersen, 1997; Creswell, 1998; Gudmundsdottir, 1998; Postholm, 2005; mfl). Mange av disse begrepene dekker hverandre helt eller delvis. Dette gir ikke stor klarhet, men eksponerer små nyanser, variasjoner og bredde i forståelsen av begrepet kasusstudien. Avgrensningen blir også vid, slik flere innen fagfeltet metode påpeker. Etter en teoretisk studiereise for å finne ut mer om kasusstudien som forskningsmetode, kan man stille seg spørsmålet; hvorfor bruke kasusstudien? Ved å forsøke å gi noen forsiktige svar på dette spørsmålet trer også en oppsummering av hva kasusstudien er fram. Vi kan velge kasusstudien når: 1) når hendelsen eller tilfelle som skal studeres er avgrenset i tid og sted, 2) når vi ønsker å utvikle teori, 3) når vi ønsker å få svar på hvordan- og hvorfor-spørsmål, 4) når viktige variabler ikke er definerte, 5) når vi ønsker oss en undersøkelse og en rapport som fokuserer på kontekst og rike kontekstuelle beskrivelser for å forstå helheten rundt fenomenet som undersøkes. Det er viktig avslutningsvis å si at dette ikke er noen absolutte kriterier, men punkter som ofte går igjen i ulike teoretiske kilder referert til i artikkelen.

Min konklusjon er at det må være viktig å skille mellom 'kasus' brukt i betydning kasusstudien som en metodisk forskningstilnærming, og ordet 'kasus' brukt om et emne eller et tilfelle. Noen ganger gir disse to begrepene hverandre næring og overlapper til dels slik flere teoretikere påpeker, andre ganger snakker vi om to forskjellige fenomen: en forskningstilnærming og et tilfelle.

For å forklare forskningsteori, gir sentrale teoretikere innen kvalitativ metode som for eksempel Merriam (1988) oss bilder som gjør forskningsteori mer tilgjengelig. Med denne artikkelen har jeg latt meg inspirere av henne, og ønsket å videreføre denne tankegangen ved å trekke inn noen eksempler fra kunsthøgskolen som på ulike måter kan skape bilder og assosiasjoner som belyser kasusstudien som kvalitativ forskningsmetode.

Litteraturliste

- Alvesson, Mats. 2002. *Postmodernism and social research*. USA: Open University Press.
- Andersen, Svein. 1997. *Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakhtin, Michail. M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Berulfsen, Bjarne og Dag Gundersen. 2001. *Fremmedord og synonymer blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Brenner, Michael. 1981. Pattern of social structure in the research interview. In *Social method and social life*, edited by M. Brenner. New York: Academic Press.
- Briggs, Charles. 1986. *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buber, Martin. 1965. *The knowledge of man*. London: George Allen & Unwin LTD.
- Creswell, John. 1998. *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage Publications.
- Edwards, Betty. 1987. *Å tegne er å se*. Oslo: Grøndahl & Søn Forlag.
- Eng, Helga. 1959 (1926). *Barnetegning*. Oslo: Cappelen.
- Engeström, Yrja. 2004. *Collaborative concept formation at work*, paper presentert på NFPF konferansen 2004 i Reykjavik, Island.
- Nesbø, Jo. 2005. "Åpen kategori" Intervju med Anja Garbarek. *Dagbladet*, 24. september.
- Geertz, Clifford. 1973. Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In *The interpretations of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Golomb, Claire. 1992. *The child's creation of a pictorial world*, California, Berkley: University of California Press.
- Guba, Egon G., and Yvonna S. Lincoln. 1981. *Effective evaluation*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gudmundsdottir, Sigrun. 1998. "Skarp er gjestens blikk": Den fortolkende forsker i klasserommet, *Klasseromsforskning på norsk*. Klett K. red. Oslo: Ad Notam.
- Gudmundsdottir, Sigrun. 1998. Kasusstudier i lærerutdanning, *Norsk pedagogisk tidsskrift* (3). Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, Sigrun. 2001. Narrative research in school practice. I Richardson V. red. *Fourth handbook for research on teaching*. New York: Macmillan.
- Haabesland, Anny og Vavik, Ragnhild. 2000. *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lind, Ulla. 2001, *Positioner i svensk barnpedagogiskforskning, en kunnskapsoversikt*, Form & Trykk: Lenanders Trykkeri AB, Kalmar: 33. [Internet] [cited 26.10.2004] Available from <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/805.pdf>
- Lowenfeld, Viktor, and Brittain W. Lambert. 1979. *Kreativitet og vækst*. København: Jul Gjellerup Forlagsaktieselskap.
- Merriam, Sharan. B. 1988, *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, Sharan. B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, Matthew, and Michael Huberman. 1984. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. California: Sage publications.
- Postholm, MayBritt. 2004, [Internet] [cited 08.10.2004] Available from <http://www.svt.ntnu.no/ped/may.brittpostholm/undervisning/ped363/363caseMAY.pdf>
- Postholm, May Britt. 2005. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ragin, Charles.C. 1992. Introduction of "What is a case?". In *What is a case? Exploring the foundation of social inquiry*, edited by Ragin and Becker. USA: Cambridge University press.
- Stake, Robert. 1995. *The art of case study research*, USA: Thousand Oaks Inc.
- Shulman, Lee. S. 1981. Disciplines of inquiry in education: an overview. *Educational Researcher* 15 (2).
- Weber, Sandra. 1986. *The nature of interviewing, Phenomenology + pedagogy: a human science journal*. Edmonton, Alta: Publication Services, Faculty of Education.
- Wilson, Suzanne M., and Sigrun Gudmundsdottir. 1987. What is this a case of? Exploring some conceptual issues in case study research. *Education and urban society* 20 (1). Sage Publications Inc.
- Yin, Robert. K.1984. *Case study research, design and methods*, California: Sage Publications.

Summary

This article presents different theoretical interpretations of what the case study is as a research method. Because the case study often is used in research on education, I focus on describing, interpreting, comparing and exemplifying different and overlapping theoretical understandings of the case study by using Ragin's conceptual map (Ragin and Becker 1992) as a starting point of presentation and discussion. The article shows that the picture of what a case study is, is a complex one. To shed light on different theoretical and practical understandings of what a case study is, can be necessary if one wants to sharpen the awareness of when to use it and why. Inspired by Merriam (1988) I use some examples from the artistic subjects to explain and interpret concepts related to the case study and may be by this, simplifying the understanding of phenomena connected to the case study as a qualitative research method.