

Brevmetoden i et metodologisk perspektiv

*We do not learn from experience.
We learn from reflecting on experience.*
(John Dewey, 1933)

Innledning

Ved siden av dominerende forskningsmetoder som intervju, observasjon og dokumentanalyse har flere nye og mindre kjente kvalitative metoder kommet til de senere årene. En av disse er utviklet i Skandinavia og går under betegnelsen «Brevmetoden». Metoden går ut på at respondentene, f.eks. lærere eller studenter, med utgangspunkt i egne erfaringer med undervisning, læring eller skolekultur skriver en tekst i form av et brev til forskeren. Innenfor kvalitativ forskning har det lenge vært behov for en metode som kan åpne for dypere refleksjon og ettertanke over egen studie-, arbeids- eller livssituasjon i en større kollektiv kontekst. Gjennom praktisk- og frigjørende aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986) kan brevmetoden bidra til å fylle dette gapet slik at det å reflektere over erfaring (Dewey, 1933) og videre utvikling kan stå i fokus. Egen refleksjon over et fenomen som angår respondentene og en tekst de skaper selv, gir eierforhold og åpner for stor frihet i utførelsen, og mer avsatt tid til refleksjon åpner i tillegg for å gå dypere inn på overordnede spørsmål enn f.eks. i et intervju. Deltakere i brevmetoden kan gjennom kommunikativ validitet (Kvale, 1997) få kjennskap til de andres reflekterende bidrag eller narrativer, og gis mulighet både til å skape engasjement og å etterprøve og videreutvikle den kollektive kunnskapen i en organisasjon.

Utfordringer knyttet til brevmetoden som kvalitativ metode er i liten grad belyst. Formålet med denne artikkelen er for det første å bidra til større fokus på brevmetoden og det potensialet den representerer, og for det andre å diskutere kjennetegn ved metoden. Aktuell forskning med utgangspunkt i brevmetoden herunder en studie ved undertegnede (Sjøbakken, 2012) danner bakteppe for diskusjonen. Den innledende delen av artikkelen vil i korte trekk berøre temaets aktualitet i relasjon til utviklingen av et mer forpliktende samarbeid mellom forskere i pedagogikkmiljøet ved lærerutdanninga på Hamar og feltet, og deretter vil metoden rammes inn gjennom et blikk på brevet som sjanger.

Brevmetoden åpner for å knytte sammen en linje fra refleksjon over egen situasjon, skoleutvikling og forskning, til aksjonslæring, aksjonsforskning og forskende partnerskap. Går vi til 1990-tallet, så var det en ekspansiv periode ved Hamar lærerhøgskole med sterk vekst i antall tilsatte. Arbeidsoppgavene var hovedsakelig rettet mot grunn- og etter- og videreutdanning. Som en av elleve nytilsatte i pedagogikk i 1992 fikk jeg ansvaret for to klasser i allmennlærerutdanninga. Ved studiestart fikk første års studenter i oppgave å skrive et narrativ om

sin egen skoleerfaring. Dette gav viktig kunnskap om den enkeltes bakgrunn og motivasjon for å velge lærerutdanning. Allerede her ser vi at narrativ kan benyttes som kilde til kunnskap, og det er også noe av intensjonen med brevmetoden.

Det første felles FoU-prosjektet i pedagogikkmiljøet på Hamar på 90-tallet var evalueringen av Med iver og lyst, et større utviklingsprosjekt om motivasjon i skolen initiert av skoledirektøren i Hedmark. Høgskolen deltok i evalueringen av prosjektet med utgangspunkt i en spørreundersøkelse basert på kvantitative data. Åtte fra pedagogikkmiljøet på Hamar bidro med artikler i et bokprosjekt (Seljelid, 1994). Dette var tiåret for de store nasjonale utdanningsreformene, i videregående skole (R-94) og i grunnskolen (R-97). I forbindelse med innføringen av (R-97 ble lærerutdanninga på Hamar invitert til å ta det faglige ansvaret for Ringsakersprosjektet, et program for etter- og videreutdanning i skoleutvikling. Intensjonen fra skoleetaten i Ringsaker var å ta skrittet bort fra «kafeteriaprinsippet» der lærerne uforpliktende kunne forsyne seg av etterutdanning etter eget ønske. Alternativet ble å initiere et målretta kompetanseløft som skulle omfatte hele skolesektoren i toårsperioden 1994–1996. Et titalls personer fra pedagogikkmiljøet på Hamar deltok med undertegnede som faglig leder for programmet som omfattet all etterutdanning for samtlige 400 lærere i grunnskolen, et eget program for ledergruppa, samt en kompetansegivende halvårsenhet i skoleutvikling for 30 lærere (Sjøbakken, 1996).

I tiåret etter årtusenskiftet kom aksjonsforskning inn i lærerutdanninga. Behovet for et mer forpliktende samarbeid mellom forskere og feltet vokste fram gjennom nyere teori om temaet, ønsker fra feltet og nye krav fra Norges forskningsråd. En av grunnskolene i Hedmark var tidlig ute med ønske om å etablere et forpliktende samarbeid med forskere over tid, og dette resulterte i en samarbeidsavtale med lærerutdanninga på Hamar ved undertegnede. Fase én (2001–2003) hadde tilpassa opplæring som overordna mål. Etter søknad bidro NFR til finansiering av studien (Sjøbakken, 2003, 2004, 2006). Fase to (2007–2008) ble initiert av undertegnede i forbindelse med en ph.d.-studie der brevmetoden sto sentralt som kilde til lærernes refleksjon over egen erfaring, og i vurdering av aksjonslæringa i prosjektet (Sjøbakken, 2009, 2012). Med bakgrunn i erfaringer fra lærerutdanninga gjennom to tiår og tett samarbeid med kommuner og skoler over tid, og ut fra behovet for å finne en metode som kunne åpne for dypere refleksjon over fenomener som angår respondentene selv, falt valget i studien på brevmetoden. Flere fra pedagogikkmiljøet deltok senere i et nytt aksjonsforskningsprosjekt finansiert av NFR (2006–2009): «Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis», et program for praksisrettet FoU i grunnopplæring og lærerutdanning (Nes & Eriksen, 2009).

På vei mot en felles høgskole i innlandet. Allerede fra 1990-tallet har det foregått et samarbeid med pedagogikkmiljøet ved Høgskolen i Lillehammer om eksamener i grunnutdanninga og disiplinutdanninga, og om kompetanseutvikling for lærere og høgskoleansatte. Dels har samarbeidet vært institusjonelt som et felles studium i høgskolepedagogikk der også høgskolen på Gjøvik deltok. Videreutdanningstilbudet Læringsledelse og vurdering har pågått i fire år

mellom Høgskolene i Hedmark og Lillehammer. I tillegg har det foregått et samarbeid om SAK-prosjektet om feedback, en kvantitativ studie basert på questback til de ansatte ved de to høgskolene (Dobson & Sjøbakken, 2015). Samarbeidet har også foregått på personnivå, f.eks. ved at undertegnede har vært ansatt i pedagogikk ved HiL (1996–1998), og med HiL som base, har deltatt i styringsgruppa for Det nasjonale nettverket i kvalitetsvurdering i regi av Utdanningsdirektoratet i tiårsperioden 2001–2010.

En klar tendens i lærerutdanninga på Hamar de siste tre tiårene er en gradvis overgang fra rene undervisningsstillinger til mer vekt på forskning og forskningsbasert undervisning. I lys av dette inngår brevmetoden i metodeundervisninga ved masterstudiet i tilpassa opplæring og den er brukt i flere masteroppgaver jf. Dickinson (2011), Granlund (2013) og Ødegård (2015). Når jeg presenterer brevmetoden her, er det fordi både studenter og kollegaer etterspør en artikkel som kan gi en teoretisk innføring og vurdering av metoden. Hensikten er å støtte opp under forskningsbasert metodeundervisning og samtidig gi en håndrekning til studenter og stipendiater som ønsker å diskutere og reflektere med utgangspunkt i metoden i egne arbeider.

Et historisk blikk på brevet som sjanger

Errare humanum est (Cicero)

Det kjente uttrykket «Å feile er menneskelig» har røtter i Romerrikets litteratur, men Ciceros poeng er at bare tåpen holder fast ved sin feiltagelse (Bain & Bailey, 2011). Det er ikke noe menneske fra oldtiden vi vet mer om enn den romerske taler, politiker, skribent og filosof Marcus Tullius Cicero (106–43 f.Kr.). Selv i dag har vi tilgang til hans personlighet, ikke minst hans feil, gjennom hundrevis av brev fra hans korrespondanse med sine samtidige (Skard, 1993). Et utvalg på ca. 900 av Ciceros brev er bevart. Mange av brevene er til ledere som Caesar, Pompeius og Antonius og har vekt på storpolitikk, andre er skrevet som hilsen til familie og venner. Cicero er den som med bakgrunn i greske dannelsesidealer har gitt ordet humanitas (humanitet) et klart innhold som igjen danner roten til begrepet humanisme (Skard, 1993). Hans latinspråklige sammenfatning Om stoffsamling basert på kilder fra gresk retorikk har preget retorikkundervisningen i mer enn to tusen år (Østmoe, 2015). Brevet ble etablert som litterær sjanger under Cicero og utviklet seg videre gjennom middelalderen og renessansen.

Tar vi spranget til Norge et par tusen år senere – til riksforsamlingen på Eidsvoll i 1814 – så ble den sammenkalt av den danske prins Christian Fredrik gjennom et åpent brev der formålet var å utforme en norsk grunnlov, vedtatt 17. mai samme år. Skjønnlitterære forfattere har uttrykt seg gjennom brev, blant andre Henrik Ibsen, Fridtjof Nansen og Karen Blixen. Brevet er også kjent i andre sjangere. I Giuseppe Verdis *La traviata*, verdens mest spilte opera, inngår brev i dialogen mellom de to hovedrolleinnehaverne Violetta og Alfredo (Den Norske Opera & Ballett, 2016).

Som bakteppe for min tilnærming til brevmetoden vil jeg ta med en påminnelse fra Gert Biestas bok *The beautiful risk of education*:

Jakten på visshet (...) ender alltid med trøbbel, ikke bare på grunn av de mange motstridende visshetene man alltid stilles overfor, men også fordi denne jakten hindrer oss i å engasjere oss i selve livet – den hindrer oss i å se det som ligger rett foran øynene på oss, det som virkelig betyr noe og krever oppmerksomhet her og nå, i øyeblikket. (Biesta, 2014, s. 37f i norsk oversettelse)

Heller ikke brevmetoden representerer en sikker kilde til kunnskap, og den må derfor diskuteres i et kritisk perspektiv. Brevets historie som verktøy for å påvirke politiske beslutninger, for å ivareta dialog med familie og venner, eller som virkemiddel i skjønnlitteratur og andre sjangere, har gitt oss en unik tilgang til kunnskap om mennesket og samfunn fra oldtida og fram til vår egen tid. I det følgende reiser jeg spørsmålet om brevet som sjanger også i dag kan bringe fram ny kunnskap, og diskuterer hvordan brevet kan anvendes i en metodologisk kontekst.

Brevmetoden i et metodologisk perspektiv

Etter at Gunnar Berg (1999) introduserte brevmetoden i Skandinavia, har den vært benyttet i enkelte studier, Bjørnsrud (2004), Sjøbakken (2012), Tiller (2014), og masteroppgaver f.eks. Granlund (2013). Selve metoden er lite utforsket, og jeg viser derfor til lærerloggen, en beslektet metode, som representerer noen av de samme utfordringene som brevmetoden. En logg er opprinnelig en skipsjournal blant annet for angivelse av hastighet og posisjon. I skolen brukes begrepet om uformell skriftlig dialog mellom lærer og elev, eller om lærerens notater og refleksjoner fra sin egen profesjonsutøvelse over noe tid. En nyere studie (Rowan & Correnti, 2009) beskriver metodologiske problemstillinger som oppstår når forskere benytter lærerlogger for å samle inn data om leseundervisning i grunnskolen. Gjennom loggene i studien kalt «Instructional improvement» ble lærerne bedt om å rapportere på slutten av dagen om undervisningen de hadde gjennomført. Studien er basert på mer enn 75 000 logger fra nærmere 2 000 lærere på 1.–5. trinn i grunnskolen.

Ett av funnene som forskerne løfter fram, var at skoler forblir løst sammenkoblede organisasjoner hvor lærerne har betydelig autonomi og i stor grad bryter retningslinjene i læreplanen. «(...) even within programs with highly prescriptive curricula, we observed a great deal of variation in instruction among teachers in the same school» (Rowan & Correnti, 2009, s. 125). Forskerne konkluderer med at data fra lærerlogger er mer pålitelige enn data fra årlige spørreundersøkelser, og at logger kan skaffe fram data nesten tilsvarende (nearly equivalent) det som samles inn av trenede observatører i klasserommet.

Hva kjennetegner brevmetoden?

Gunnar Berg (1999) viser hvordan brevmetoden kan benyttes som instrument for kulturanalyse for å studere møtet mellom elev- og lærerkultur og slik bringe fram ny kunnskap om skolekulturen. Han sammenligner kulturanalyse med å legge et avansert puslespill uten på forhånd å vite hva det skal forestille. Det er med andre ord ikke et overordnet begrep for kulturanalyse fra breiere forskningsfelt som sosiologi eller antropologi som ligger til grunn for studien,

men Bergs definisjon av kulturanalyse der formålet er å bidra til kunnskap om skolens status og utviklingspotensial (Berg, 2005). Brevmetoden beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema.

Sammenlignet med åpne intervjuer framhever Berg (1999) tre fordeler ved brevmetoden. Utvalgsproblemer, utvalget av 'kodebærere' som oppstår ved bruk av intervju, elimineres fordi målgruppa for kulturanalysen kan utvides til å omfatte hele personalet, ikke bare lærerne ved den aktuelle skolen. For det andre er metoden forholdsvis enkel å administrere, og analysearbeidet (sortering av utsagn) kan begynne umiddelbart etter at brevene er mottatt, fordi datainnsamlingsdelen da er avsluttet. En tredje fordel ved brevmetoden er at også andre grupper enn skolepersonalet, som elever, foreldre og skolepolitikere, lettere kan involveres i arbeidet med kulturanalysen. En ulempe ved brevmetoden sammenlignet med intervjuer er mangelen på muligheten for å stille oppfølgings-spørsmål til de områdene som tas opp i brevene (Berg, 1999). En mulig feilkilde og begrensning ved bruk av brevmetoden er at den stiller store krav til stilistiske evner og ferdigheter hos de som skal formulere seg.

De nevnte fordelene og ulempene som Berg knyttet til brevmetoden, bør imidlertid diskuteres og nyanseres fordi de også kan gjelde for intervju. Hvem som skal være med i et utvalg, er ikke nødvendigvis et utvalgsproblem med mindre problemstillinga gjør dette til et problem. Det er også tradisjon for at intervju ikke behandles av andre enn forskeren selv, og det er følgelig sjelden at forskeren ber om respondentvalidering på et intervju. Det er heller ikke slik at åpne intervjuer utelukker at andre grupper enn skolepersonalet kan involveres i kulturanalysearbeidet. Intervju og brevmetoden utelukker ikke hverandre, men kan kombineres dersom brevene er underskrevet og legges til grunn for oppfølgingsintervju.

Slike nyanser blir ikke berørt av Berg (1999). Noe av problemet er at han trekker fram metodiske fordeler og ulemper, istedenfor å definere brevmetoden og løfte fram metodiske og teoretiske perspektiver. Det er derfor behov for å stille seg spørrende til og søke å videreutvikle brevmetoden. Mitt bidrag til dette er å diskutere initiering av brev i egen aksjonsforskning og premissene for disse i et metodologisk perspektiv. Internasjonal metodologisk kategorisering av aksjonsforskning betoner «(...) use of language grounded in shared experiential context» (Guba & Lincoln, 2005, s. 195), noe som også gjør det mulig å plassere brevmetoden basert på delte skriftlige erfaringer i en større metodologisk kontekst. Brevmetoden forutsetter skriftliggjøring av erfaringer, og metoden står og faller med hvorvidt mennesket er i stand til å sette ord på og dele sine erfaringer med andre (Sjøbakken, 2012).

Hvilke metodologiske problemstillinger er sentrale i forskning med utgangspunkt i brevmetoden? For å belyse dette nærmere vil jeg trekke inn to nyere bidrag, en masteravhandling der Mai Liss Granlund (2013) har foretatt en dybde-studie bygd på en brevskriver, samt et bokprosjekt ved Tom Tiller (2014) med et stort antall brevskrivere.

Utgangspunktet for *Læringskoden* (Tiller, 2014) er brev fra elever og lærere til forfatteren om sine erfaringer fra det året de gikk i folkehøgskolen. Brevene fra elevene omhandler i stor grad positive opplevelser fra undervisning og læring, ny

tro på egen mestring og folkehøgskolen som et sted der de finner fram til skjulte evner og anlegg. Et forslag fra en rektor om å skrive ei bok om læring i folkehøgskolen skapte behovet for empiri. Men å få tilgang til data, autentiske bilder og «aktørenes stemmer og egne ord» (s. 14) var ingen selvfølge. For å komme raskt til viktig empiri ble brevmetoden valgt. Vekten på de positive fortellingene, «de varme opplevelsene», kunne ikke samtidig få fram den balanserte og «store sannheten» om folkehøgskolen (s. 21), allikevel mener forfatteren at brevene får fram kunnskap som er «sann og gyldig» også i dag (Tiller, 2014 s. 32).

Noen av brevene inneholder sterke personlige beskrivelser av problemer i tidligere skolegang, i sterk kontrast til det «magiske» møtet med liv og læring i folkehøgskolen. Det er elevene selv som har konkretisert «de magiske læringsøyeblikkene» (Tiller, 2014 s. 64) til forfatteren gjennom brev. Jf. Berg (1999) der elevbrev benyttes i arbeidet med å kartlegge skolekultur. Brevskriverne fikk en åpen oppgave, gjerne stilet til en kjær venn: «Fortell om livet i folkehøgskolen, med vekt på læringslivet og læringsleden» (Tiller, 2014 s. 25). Som vi ser, er oppgaven ledende og fokuserer ikke på problemer. For å redusere mulige feilkilder i sin tolkning av brevene refererer Tiller til andre relevante forskningspublikasjoner, norske og danske undersøkelser (s. 25), jf. diskusjon av mulige feilkilder, metodetriangulering og validering av resultater i min egen undersøkelse (Sjøbakken, 2012).

En masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark, *Jeg er funksjonshemmet, so what!* (Granlund, 2013), er basert på et personlig brev der en informant skriver sin livshistorie til forfatteren som igjen diskuterer teori og ulike aspekter som er relevante i lys av denne livshistorien. Med referanse til Kristeva (2010) reiser Granlund spørsmålet om kategorien «annerledes» egentlig burde eksistere (s. 37). Brevskriveren Torstein, som har muskelsykdommen spinal muskelatrofi, og Granlund har gått i samme klasse fra skolestart til og med videregående skole. Hun skjønnte ikke at det var noe spesielt med dette før hun flyttet og begynte på høgskole. Hun framhever derimot hvor heldig hun har vært som uten å være klar over det, har deltatt i noe fantastisk i 19 år. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet: «Hvordan «kan» det være å vokse opp som «annerledes» i vår tid», søker hun å besvare de vide forskningsspørsmålene: Hva betyr begrepet annerledeshet? Og hvem er egentlig annerledes? (s. 9).

Når Granlund (2013) valgte å bruke brevmetoden, var det med tanke på å bygge opp under forståelse og tolkning av en livshistorie, men det var også viktig for henne at historien kunne komme direkte fra informanten og fremstå autentisk, ekte og troverdig. Nær kjennskap til informanten og utfordringer med over tid å holde på forskerrollen i en profesjonell samtale var en viktig grunn til at brevmetoden ble valgt. I sin avveining i relasjon til intervju hevder hun videre at det «beste med brevmetoden er at informanten kan sitte hjemme i fred og ro og skrive sine tanker, følelser og meninger uten å føle seg presset eller ukomfortabel ved å fortelle sin livshistorie til noen andre» (s. 26).

I sitt informasjonsbrev til informanten valgte Granlund å invitere til å skrive «et brev til meg med dine tanker, følelser og hvordan oppveksten din har vært. I forhold til det lokale miljøet, lærere, foreldre, rett og slett hvordan du har hatt

det og ser på det.» (s. 35). I sin diskusjon av validitet viser Granlund til en mulig konflikt i rollen som forsker idet hun selv har deltatt i livshistorien som informantformidler. På den andre side kan det øke validiteten at hun som forsker ikke var til stede da brevet ble skrevet og samtidig har førstehåndsinformasjon gjennom deltakelse i oppveksten til informanten. Den eksterne validiteten er imidlertid ikke høy siden «sannheten» gjelder én person og følgelig ikke kan generaliseres, jf. brevskriverens favorittmotto: «*Always look on the bright side of life!*» (s. 66). Av etiske problemstillinger som blir nevnt, er muligheten for at informanten faktisk glemmer at det pågår forskning, og at det samtidig kan være en utfordring for forsker å skille privat informasjon fra det som kan brukes offentlig (s. 32).

Oppsummerende ser vi at et fellestrekk ved Tiller og Granlund er at begge bygger på personlige brev med vekt på å formidle autentiske livshistorier og erfaringer. En vesentlig forskjell er at Tiller inviterer et stort antall bidragsyttere som har hovedfokus på sitt eget år i folkehøgskolen, mens Granlund på sin side med brev fra én brevskriver/informant går i dybden og diskuterer hele livshistorien fra opplevelser og erfaringer i barndom og ungdom til analytiske refleksjoner i voksenalderen.

Introduksjon av brevmetoden i egen studie

I sin introduksjon til brevmetoden er Berg (1999) påpasselig med å framheve at brevskriveren helt og holdent selv velger hva hun vil ta opp, men samtidig legger han føringer for innholdet i brevene ved å gi en rekke eksempler på hva de kan handle om. Det allment formulerte grunnspørsmålet i brevmetoden er ifølge Berg (2005): «Hur opplever du vardagsarbeidet på din skola?»

Under introduksjonen av brevmetoden i min studie (Sjøbakken, 2012) understreket også jeg at hovedsaken er at lærerne fokuserer på det som er viktigst og angår en selv mest, m.a.o. det subjektive kriteriet, at hver enkelt deltaker opplever temaet de skriver om som relevant og engasjerende. Invitasjonen til deltakelse var i tråd med problemstillinga for studien som hadde fokus på hvordan lærere vurderer elevsamtalen som jevnlig dialog. Følgelig inviterte jeg dem til å ta med eksempler samt refleksjon og vurdering av hvordan denne samtalen fungerer i egen kontaktgruppe og i skolen som helhet. Ved avslutninga av prosjektet ble lærerne i tillegg utfordret til å reflektere over hvilken betydning brevmetoden har hatt i det forskende partnerskapet ved skolen, jf. forskningsspørsmålet om hvordan forskende partnerskap i studien kan bringe fram kunnskap om elevsamtalen.

Før valget av brevmetoden inviterte jeg lærerne til en dialog om hvorvidt det var hensiktsmessig å ta i bruk metoden i aksjonsforskningsprosjektet. Momenter som ble diskutert, var brevmetoden som kilde til lærernes refleksjon og bevisstgjøring rundt egen praksis. Metoden kan også inngå i analysen og dokumentasjonen av forskningen på elevsamtalen. Metoden krever imidlertid både engasjement og motivasjon hos lærerne, og at det blir avsatt nødvendig tid slik at kvaliteten på brevene kan sikres. Dialogen bidro til å berede grunnlaget for lærernes eierforhold og motivasjon til å ta brevmetoden i bruk.

Brevmetoden i studien ble valgt for å bringe fram kunnskap om elevsamtalen ved å foreta en analyse av dens status ved prosjektstart, samt en evaluering av hva som var oppnådd gjennom aksjonslæringa. Intensjonen var å belyse problemstillinga i studien – hvordan lærerne vurderer elevsamtalen som jevnlig dialog – ved å analysere lærernes utsagn i brev i lys av teori om feedback (Hattie & Timperley, 2007) og med læreplanteori (Goodlad, 1979) som bakteppe. Bruk av brevmetoden er med andre ord motivert ut fra et ønske om å belyse problemstillinga og sentrale teoretiske begreper og som verktøy i analyse av tekstutdrag.

Først hadde jeg et møte med lærerne ved partnerskolen der hensikten var å introdusere brevmetoden. På forhånd hadde jeg utarbeidet et notat på seks sider som ble utdelt i møtet. For å motivere dem til å ta i bruk metoden, benyttet jeg fortellinger (narrativer) og erfaringer fra andre prosjekter som kunne inspirere til et slikt arbeid. Med utgangspunkt i Berg (1999) presenterte jeg teorigrunnlaget for brevmetoden og et tekstutdrag for å illustrere erfaringer med metoden. Lærerne valgte etter forutgående avklaringer og felles beslutning å benytte brevmetoden, signerte med eget navn og oversende sine brev med e-post til undertegnede. Åpenheten rundt den enkeltes bidrag, aktivt og forpliktende engasjement, var en viktig forutsetning for å kunne bearbeide resultatene og utvikle en felles forpliktende strategi for den videre aksjonslæringa.

Hvordan videreutvikle brevmetoden teoretisk og metodisk?

Rammeverket for dataanalyse i studien er basert på *metodetriangulering* (Hammersley, 2008). Dilemmaer framkommet gjennom analyser av lærernes skriftlige refleksjoner og sentrale elementer i dette arbeidet kan med utgangspunkt i Sjøbakken (2012) oppsummeres slik: Det er en longitudinell studie (Ekholm, Lund, Roald & Tislevoll, 2010) basert på deltagende aksjonsforskning (Participatory action research, PAR) (Kemmis & McTaggart, 2005). Den inneholder elementer av Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) der elevsamtalen inngår som kjernekategori (core category) og elementer av stimulated recall (Erickson, 2006), gjenkalling og refleksjon over hva som har funnet sted i denne samtalen med utgangspunkt i videoopptak. Videre er den basert på analyse av elevenes planbok (opplæringsplan), som utgjør et fast element i elevsamtalen, og påfølgende veiledningssamtaler med lærerne med utgangspunkt i de samme planbøkene (fra fase en i studien). Brev fra lærerne, både individuelle og fra hvert av de to trinnene ved skolen (fra fase to i studien) er benyttet. Å skrive brev er et globalt fenomen. De aller fleste har skrevet et brev, og den velkjente sjangeren åpner for stor frihet i utførelsen. Siden brevmetoden er en forholdsvis ny kvalitativ forskningsmetode, er det behov for å videreutvikle den både teoretisk og metodisk.

I arbeidet med brevmetoden som kulturanalyse, å legge et avansert puslespill, var valget av (analyse)kategorier (Kvale & Brinkmann, 2009): «dilemmaer», «metaforer» og «tilbakemelding» ikke gitt på forhånd, men ble styrt av brev materialets spesifikke karakter basert på lærernes egne vurderinger av elevsamtalen som den overordna dimensjonen. En sortering etter de nye kategoriene bidro til bedre oversikt og åpnet for nye detaljer og flere nyanser i brev materialet. Kategorisering er ikke

et mål i seg selv, men et middel til å skape orden og oversikt for lettere å fange opp de dominerende mønstrene i den kulturen som blir analysert (Sjøbakken, 2012).

I hvilken grad jeg som aksjonsforsker er bærer av resultatene fra brevmetoden, er i seg selv verdt en metodologisk diskusjon, jf. forforståelse (Gadamer, 1960) og dobbelthermeneutikk (Giddens, 1987). Et sentralt poeng med å benytte aksjonsforskning og analysere planbøker og brev er å få fram sammenhenger som ikke så lett framtrer gjennom å avgrense seg til bare en metode. En av ambisjonene i studien var å tydeliggjøre hvordan ulike metoder ved å fokusere på temaer som vurdering, tilbakemelding, dilemmaer og metaforer i arbeidet med elevsamtalen kan bidra med ulike perspektiver og slik utfylle hverandre. Metodetriangulering (Hammersley, 2008) bidrar både til å korrigere og skape et bredere bilde av hva som er oppnådd gjennom studien.

Aksjonsforskning i lys av metodologi

Intensjonen med denne artikkelen har vært å gjøre rede for metodologiske perspektiver med utgangspunkt i forskningsspørsmålet: Hvordan kan forskende partnerskap i en longitudinell studie bringe fram kunnskap om elevsamtalen? Med dette som bakgrunn har jeg presentert brevmetoden og diskutert metodologiske utfordringer i studien. Validitet i forskningsprosjektet søkes i særlig grad ivaretatt gjennom deltagervalidering (Møller, 1995), dvs. lærernes rett til innsyn før publisering, og kommunikativ validitet (Kvale, 1997), som innebærer at en etterprøver kunnskaper i en dialog blant de involverte for å komme fram til gyldig kunnskap. Det betyr ikke at målet er konsensus eller herskerfri samtale (Habermas, 1974), men at stemmene til alle deltagerne, selv om de peker i ulike retninger, skal bli hørt. Gjennom brevmetoden, validering og dialog ligger det et potensial i å få tilgang til den unike kunnskapen som hver enkelt arbeidstaker besitter og som til sammen danner skolens dypkultur (Egge & Galtung, 2005; Tiller, 1999).

Et validitetssystem for kausale undersøkelser (Cook & Campbell, 1979), som også er mye anvendt innen kvalitativ forskning, inngår som metodologisk referanseramme. Det opereres med fire validitetsformer som danner bakteppe for analysen av min studie og en diskusjon av kunnskapsbegrepet. Hensikten er ikke at studien skal føre til et normativt svar eller en «fasit» for hvordan elevsamtalen bør være. Målet med aksjonsforskninga er at den skal framtre som mer deskriptiv og poengtere de ulike dilemmaene som lærerne formidler, og samtidig gi plass for «den forskende lærer» (Stenhouse, 1975).

I valg av forskningsmetoder er det lagt vekt på at disse ikke skal være et forstyrrende element i lærernes planlegging og elevenes læring. Det var også viktig og nødvendig å etablere en grunnleggende tillit mellom lærere på den ene sida og undertegnede i rollen som aksjonsforsker i prosjektet – et fundament som tidlig ble etablert. Rollen som aksjonsforsker forutsetter også grundige etiske vurderinger og en god balanse mellom involvering/nærhet og analytisk distanse og stiller samtidig høye krav til behandling av data som samles inn.

Gjennom aksjonsforskning retta mot lærernes vurdering og refleksjon søker studien å bidra til ny kunnskap om den jevnlig elevsamtalen. To forsknings-

spørsmål blir belyst. Det første: Hvilken betydning har tilbakemelding for elevsamtalen som jevnlig dialog, tar utgangspunkt i internasjonal forskning om feedback og legger til grunn en alternativ tilnærming til analyse av læreres vurdering av tilbakemelding for å fremme elevenes læring. Det andre: Hvordan kan forskende partnerskap i en longitudinell studie bringe fram kunnskap om elevsamtalen, blir belyst gjennom en teoretisk og metodologisk tilnærming til aksjonsforskning, analyse av planbøker og brev fra lærere.

Funn i studien viser at elevsamtalen påvirker lærernes tenkemåte, fører til bevisstgjøring om tilpassa opplæring og gir innsikt i hvordan eleven tenker og strukturerer sin egen kunnskap. Lærerne i studien beskriver en rekke dilemmaer som tidsklemma, krysspress mellom det faglige og det sosiale, og dialogens vanskelige vilkår. Studien avdekker også åpenhet og usikkerhet som en del av prosessen i lærernes tilbakemelding, og tidvis trekkes metaforer inn fordi språket ikke strekker til for å beskrive de ulike fenomenene de møter i sitt arbeid med denne samtalen.

På den andre sida løfter de fram potensialet i selve verktøyet, som fortrolige samtaler med eleven og samarbeid med heimen. De opplever ikke elevsamtalen som et ukomplisert verktøy, men tvert imot som en arbeidsmåte som også inneholder ubehagelige valgsituasjoner og stiller store krav til den enkelte. Tross ulike vurderinger er tilbakemelding den enkeltfaktoren som gis mest tid og rom i samtalen. Min tilnærming til forståelse av tilbakemelding kan ses som alternativ til en mer etablert inndeling i fire nivåer av feedback (jf. Hattie & Timperley, 2007): oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå. Dette er i tillegg til funn fra de to fasene (jf. s. 2) et av studiens viktigste bidrag.

Studien er longitudinell (Aas, 2009) idet en gruppe lærere blir fulgt over to perioder, til sammen tre år, og mellomperioden karakteriseres ved 'selvgående aksjonslæring' (Sjøbakken, 2012). Forskriftsfesting av den jevnlig dialogen i grunnopplæringa fra 2009, samt økende fokus på feedback både i internasjonal forskning og i nasjonale styringsdokumenter, aktualiserer behovet for forskning på tilbakemelding og jevnlig elevsamtaler. Studien er utført innenfor det pedagogiske fagområdet ved Høgskolen i Hedmark og Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

En oppsummering av brevmetoden som kvalitativ metode: Fordeler ved brevmetoden er at utvalgsproblemer kan elimineres, metoden er enkel å administrere og analysearbeidet kan begynne umiddelbart etter at brevene er mottatt. Også andre grupper (enn lærere) kan involveres, og brevene kan legges til grunn for oppfølgingsintervjuer gjerne i tilknytning til medarbeidersamtaler. Ulemper ved brevmetoden er mangel på muligheter til å stille oppfølgings-spørsmål med mindre man gjennomfører et oppfølgende intervju. I tillegg er det et betydelig krav til deltagernes engasjement og motivasjon, samt evne til å formulere seg utførlig. Det siste momentet kan også representere en feilkilde idet brevskrivernes stilistiske evner og ferdigheter er avgjørende for resultatet. Som tidligere nevnt gir både lærerlogger og brev innsikt i respondentenes forståelse og vurdering. Logg innebærer å føre jevnlig nedtegnelser av en aktuell

situasjon. Brevmetoden er mer utførlig og åpner for dypere refleksjon innenfor et utvalgt tema. En metodologisk svakhet ved egenrapportering er at det subjektive elementet vil påvirke resultatene, et fenomen vi ikke kan eliminere verken i kvalitative eller kvantitative studier.

Konklusjon: Hva kjennetegner brevmetoden som kvalitativ metode?

Basert på ovenstående diskusjon av teori, empiri og egne funn i en metodologisk kontekst vil jeg oppsummere kjennetegn ved brevmetoden som kvalitativ metode. For det første kan metoden beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Videre kan kulturanalyse basert på brevmetoden sammenliknes med å legge et avansert puslespill uten på forhånd å vite hva det skal forestille (Berg, 1999). En viktig forutsetning for metoden er at målgruppa som i prinsippet kan bestå av respondenter fra hvilket som helst samfunnsområde, får inngående og nøyaktig informasjon om kulturanalysens bakgrunn og hensikt samt løfte om at resultatene vil bli kommunisert tilbake. Med bakgrunn i en studie basert på brevmetoden (Sjøbakken, 2012) kan forskningsprosessen, fra introduksjon av metoden til analyse av resultater, oppsummeres gjennom følgende sju trinn.

I første trinn får målgruppa (i min studie lærere) grundig skriftlig informasjon gjennom et eget notat om bakgrunn og hensikt med brevmetoden. Dette blir fulgt opp gjennom muntlig *dialog* i et møte der forskeren forplikter seg til å kommunisere resultatet tilbake til målgruppa (brevskriverne). I trinn to *velger respondentene* selv hva brevet skal omhandle, og de oppfordres til å legge vekt på det som føles viktigst og angår dem selv mest. Det ferdig utformede brevet sendes pr. e-post til forsker innen et avtalt tidspunkt.

I trinn tre som er første ledd i analysearbeidet, blir *brevutsagn sortert* etter kategorier som ikke er gitt på forhånd, men valgt ut fra brevmaterialets spesifikke karakter. Trinn fire kan sammenlignes med å legge et avansert *puslespill*, konstruere et antall kategorier og sette sammen til et større bilde og bringe orden i det empiriske materialet. I trinn fem søker en å få tak i de grunnleggende *mønstrene* i kulturen eller det fenomenet som analyseres basert på brevskrivernes egne refleksjoner.

I trinn seks kommuniseres resultatene tilbake til målgruppa (lærerne) som avtalt på forhånd. Samtidig inviteres det til *kommunikativ validering* (Kvale, 1997), dvs. at en etterprøver kunnskaper (den første analyse) i en dialog blant de involverte for å komme fram til gyldig kunnskap. I det sjuende og siste trinnet inviteres det til *deltagervalidering* (Møller, 1995), dvs. informantenes rett til innsyn før publisering (jf. Lysgaard, 1981).

De nevnte trinnene representerer en kvalitetssikring, men er ikke en entydig fasit idet metoden også kan benyttes i validering av forsknings- og utviklingsarbeid. En slik alternativ tilnærming til brevmetoden innebærer at respondentene ikke velger fritt selv, men at forskeren formulerer spørsmål som skal besvares og slik legger mer detaljerte føringer/premisser for hva som skal fokuseres. Jf. brev fra lærerteamene ved partnerskolen basert på egne kategorier og spørsmål (formulert av forsker) der formålet er en avsluttende evaluering av lærernes arbeid med egen aksjonslæring og forskende partnerskap, herunder hvilken betydning

brevmetoden har hatt i dette arbeidet: «Brev fra hvert av de to teamene på småskole- og mellomtrinnet, der formålet var vurdering av elevsamtaleprosjektet ved avslutninga av fase to av studien» (Sjøbakken, 2012, s. 190). Her inngår perspektiver for analyse av tilbakemelding også som en validering av metoden. Valideringen er med andre ord tosidig og har dobbel hensikt, på den ene sida validering av forsknings- og utviklingsarbeid (her aksjonslæring) og på den andre sida validering av brevet som metode for å fremme aksjonslæring.

Referanser

- Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft: En longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning*. Oslo: Unipub forlag.
- Bain, B.J. & Bailey, K. (2011). *Pitfalls in obtaining and interpreting bone marrow aspirates: To err is human* (Vol. 64, s. 373). London: BMJ Publishing Group.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berg, G. (2005). *Skolutveckling enligt frirumsstrategin – hur går det till?* Hentet fra [http://www.naturbruk.se/filebank/files/20060926\\$124312\\$fil\\$hTCh6JMv8sz1n2enJoSt.pdf](http://www.naturbruk.se/filebank/files/20060926$124312$fil$hTCh6JMv8sz1n2enJoSt.pdf)
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forsker møte med en fortellende skole: Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Den Norske Opera & Ballett. (2016). *La Traviata*. Hentet fra <http://operaen.no/Forestillinger/Arkiv/La-traviata/>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Dickinson, H. (2011a). *Samarbeid mellom PPT og skole: For tilrettelegging av opplæring for minoritetsspråklige elever*. (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Dobson, S. & Sjøbakken, O.J. (2015). Feedback: En integrert del av dannelse i høyere utdanning? I S. Dobson, L.A. Kulbrandstad, S. Sand & T.-A. Skrefsrud (red.), *Dobbeltkvalifisering: Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (s. 173–187). Bergen: Fagbokforlaget.
- Egge, C. & Galtung, J. (2005). Undervisning med Johan Galtung. *Samtiden* (4), 85–97.
- Ekholm, M., Lund, T., Roald, K. & Tislevoll, B. (2010). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erickson, F. (2006). Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. I J.L. Green, G. Camilli & P.B. Elmore (red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 177–189). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Giddens, A. (1987). Nine theses on the future of sociology. I A. Giddens (red.), *Social theory and modern sociology* (s. 22–51). Oxford: Polity Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Granlund, M.L. (2013). «Jeg er funksjonshemmet, so what!». (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 191–215). Thousand Oaks, California: Sage.
- Habermas, J. (1974). *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.
- Hammersley, M. (2008). Troubles with Triangulation. I M. M. Bergman (red.), *Advances in mixed methods research: Theories and applications* (s. 22–36). Los Angeles: Sage.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 559–603). Thousand Oaks, California: Sage.
- Kristeva, J. & Engebretsen, E. (2010). *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lysgaard, S. (1981). *Arbeiderkollektivet: En studie i de underordnedes sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (1995). *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen: I spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Nes, K. & Eriksen, S. (2009b). Ja takk, begge deler? Forskningsbasert utviklingsarbeid og/eller aksjonsforskning (s. 159–175). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Rowan, B. & Correnti, R. (2009). Studying Reading Instruction With Teacher Logs: Lessons From the Study of Instructional Improvement. *Educational Researcher*, 38(2), 120–131.
- Seljelid, T. (1994). *Med iver og lyst: Beskrivelse og vurdering av et prosjekt om motivasjon i skolen*. Hamar: Kapere Forlag.
- Sjøbakken, O.J. (1996). *I hvilken grad kan målrettet skoleutvikling bidra til å styrke lærernes kompetanse?* Paper presentert ved NERA Lillehammer.
- Sjøbakken, O.J. (2003). Skoleutvikling og læring i forskende partnerskap: Prosjekt «Zebra» i lys av aksjonsforskning. *Rapport* (Vol. 15). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Sjøbakken, O.J. (2004). Plansamtalen som anerkjennende dialog. I P. Arneberg, J.H. Kjørre & B. Overland (red.), *Samtalen i skolen* (s. 136–151). Oslo: Damm.
- Sjøbakken, O.J. (2006). Utdanningen er «Kunnskapsløftet»: Er forskende partnerskap svaret? I H. Bjørnsrud, L. Monsen & B. Overland (red.), *Utdanning for utvikling av skolen* (s. 41–62). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sjøbakken, O.J. (2009). Elevsamtalen som jevnlig dialog. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 201–213). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sjøbakken, O.J. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. (Doktorgradsavhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Skard, E. (1993). Cicero. I T. B. Eriksen (red.), *Vestens tenkere: Fra Homer til Milton* (Vol. B. 1, s. 138–150). Oslo: Aschehoug.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2014). *Læringskoden: Fra karakterer til karakter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ødegård, K. (2015). *Å realisere tilpasset opplæring gjennom litteraturundervisning*. (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Østmoe, T.I. (2015). *Skrifter av Cicero*. Hentet fra https://snl.no/Skrifter_av_Cicero