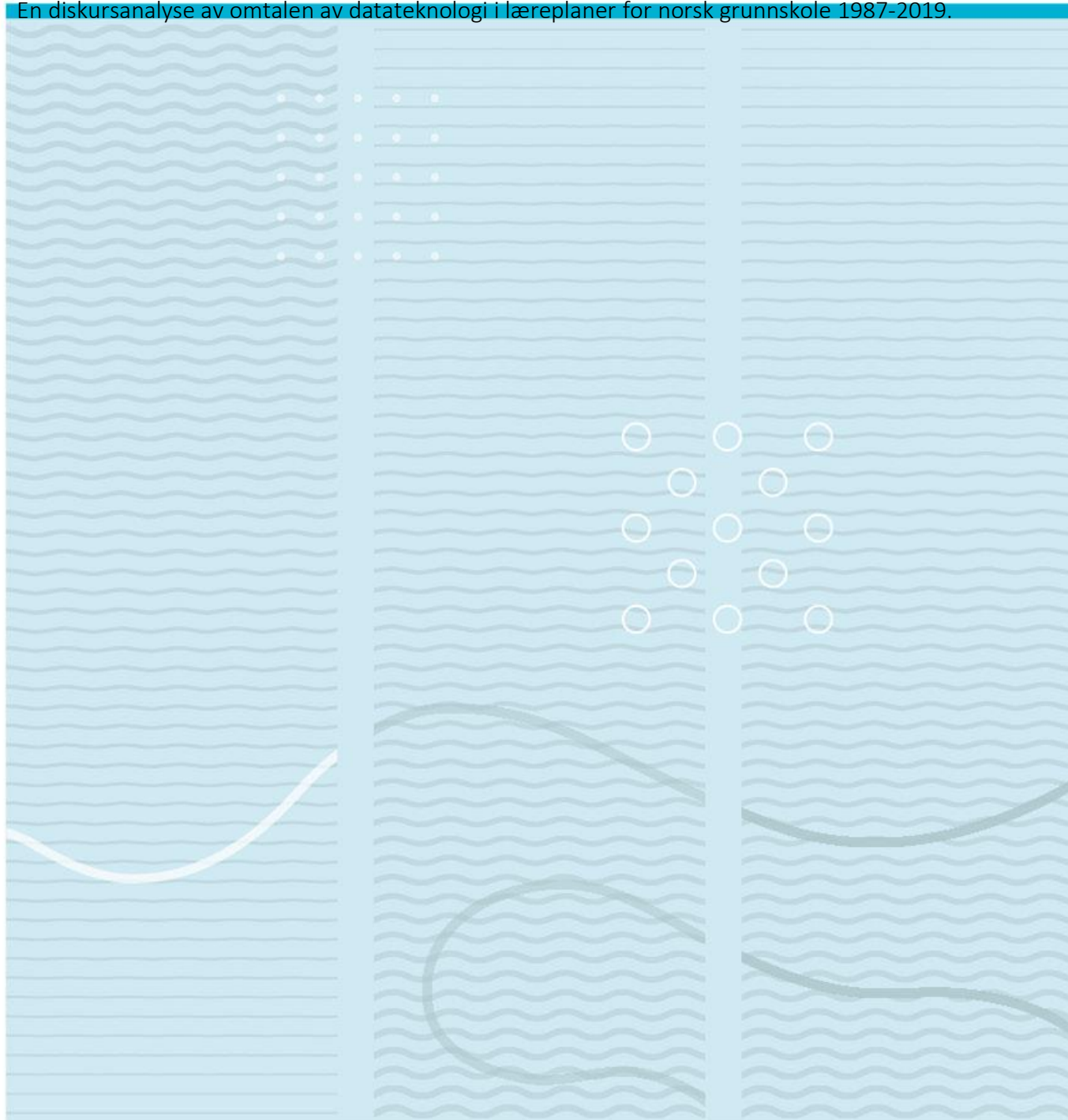


Tord Skau Digranes

Fra EDB til IKT og det digitale

En diskursanalyse av omtalen av datateknologi i læreplaner for norsk grunnskole 1987-2019.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsfag
Institutt for praktiske og estetiske fag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Tord Skau Digranes

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Takk!

«If I have seen further than others, it is by standing upon the shoulders of giants.»

- Isaac Newton

Denne oppgaven har blitt til i løpet av 2018-2019, men den har vært jobbet mot helt siden jeg startet å studere ved Bakkenteigen i 2012. Siden den gang har livet tatt mange vendinger, både i forhold til jobb og privat. Jeg har vært så utrolig heldig å bli far til en gutt, og med enda en til på vei i løpet av aller nærmeste fremtid, skal det bli utrolig godt å få tilbringe mye mer tid med familien igjen. Det har blitt mange kvelder ved skrivepulten på jobb eller alene på hytta med bunker av dokumenter. Å studere på dette nivået er et klart egoistisk valg og krever store mengder med energi og fokus over lang tid. Dere har vært de mest fantastiske menneskene jeg kunne ønsket meg å ha rundt meg i en slik periode. Så de som fortjener klart mest takk, og har ofret mer enn jeg våger å tenke på, og som har gjort det mulig for meg å ha kommet her er uten tvil Linn og Sindre.

Men også familien ellers - både egen, sviger- og bonusfamilie skal ha veldig mye takk for all støtte, gode ord og oppmuntringer. Også mange av mine gode kollegaer som har oppmuntret og bidratt til at jeg har kunnet fokusere på dette arbeidet har vært en uvurderlig hjelp.

Anders Rønningen har som veileder vært en god sparringpartner når det gjaldt å finne retningen og troen på dette prosjektet. At jeg har valgt å gjøre skrivearbeidet på egen hånd er kun av praktisk årsak, og reflekterer på ingen måte veiledningen. Jeg skulle veldig gjerne hatt deg med de siste månedene av dette prosjektet, men det var dessverre ingen mulighet å få dette til.

Til sist må denne oppgaven være et minne om mamma, som jeg vet hadde vært uendelig stolt og glad at jeg kom i mål med dette prosjektet, og som alltid hadde tid til å høre på meg - både når ting buttet mot og når det gikk min vei. Du vil alltid være savnet!

Tønsberg, 25/9 - 2019

Sammendrag

Oppgavens utgangspunkt var en analyse av totalt 14 nøkkelbegreper i et utvalg styringsdokumenter rundt den norske grunnskolen. Etter reduksjon av datagrunnlaget til 4 læringsplaner fra perioden 1987-2019 fremgikk det en logisk sammenheng der to av nøkkelbegrepene er representert i alle dokumentene, og der disse også kan representere totaliteten av nøkkelbegrepene på en akseptabel måte. Videre er så nøkkelbegrepene «teknologi» og «fremtid» analysert ved hjelp av Fairclough sin tredimensjonale modell i det jeg velger å kalle en klassisk utgave.

Jeg har identifisert tre ulike diskurser som er sammenfallende med kodingen av nøkkelbegrepene teknologi og fremtid - som jeg har kalt kunnskapsdiskursen, fortidsdiskursen og fremtidsdiskursen. Disse diskursene er i stor grad sammenfallende og gjennomførte gjennom de ulike læreplanene. Likevel synes jeg diskursene også tyder på en tydelig forbindelse mellom M87 og FF20, som begge viser en større grad av håp og positivisme, både ovenfor synet på teknologi i seg selv og hvordan de ser på håpet for fremtiden. Vi ser også hvordan samarbeid og kommunikasjon er fremtredende i begge disse læreplanene, noe som står i kontrast til de andre læreplanene. Det kan også se ut som at fortiden blir omtalt noe mer nøytralt i M87 og FF20 enn i L97 og LK06, der de sistnevnte virker å være noe mer verdikonservative i sitt uttrykk.

Hva gjelder diskursen internt i læreplanene i forhold til andre relevante diskurser i samtiden så finner jeg ikke avvik på disse. Det er på samme måte som i diskursene fra læreplanene også her elementer som er gjentakende, men disse virker å være logiske for det de skal beskrive.

Oppgaven påpeker også hvordan etablerte maktstrukturer som for eksempel universiteter har et ansvar for å bidra til - eller i det minste ikke forsøke å stanse - utviklingen/demokratiseringen/liberaliseringen av informasjon som kommer som en konsekvens av teknologisk utvikling.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
FIGURER, TABELLER OG FILER	8
1 INNLEDNING	10
1.1 MEG SELV	11
1.1.1 <i>Bakgrunn</i>	11
1.1.2 <i>Utdannelse og arbeid</i>	12
1.1.3 <i>Nåværende jobb</i>	12
1.2 FORFORSTÅELSE OG VERDISYN.....	14
1.3 OM OPPGAVEN	15
1.3.1 <i>Oppbygging</i>	15
1.3.2 <i>Avklaringer og forkortelser</i>	16
1.4 ANNEN FORSKNING.....	17
2 PROBLEMSTILLING	19
3 TEORI OG METODE	21
3.1 TEORI.....	23
3.1.1 <i>Hermeneutikk</i>	24
3.1.2 <i>Fenomenologi</i>	26
3.1.3 <i>Positivism</i>	28
3.1.4 <i>Sosialkonstruksjonisme</i>	29
3.1.5 <i>Resepsjonsteori</i>	31
3.1.6 <i>Grounded theory</i>	32
3.2 METODE.....	35
3.2.1 <i>Kvalitative metoder</i>	37
3.2.2 <i>Kvantitative metoder</i>	39
3.2.3 <i>Divergens og ekvivalens</i>	40
3.2.4 <i>Historiske metoder</i>	42
3.2.5 <i>Dokumentanalyse</i>	43
3.2.6 <i>Empiri og data</i>	44
3.2.7 <i>Hypoteser og hypotesedannelse</i>	45
3.3 DISKURSANALYSE.....	48
3.3.1 <i>Dialogisme</i>	48
3.3.2 <i>Diskurs</i>	48
3.3.3 <i>Diskursanalyse</i>	49

3.3.4	<i>Kritisk diskursanalyse</i>	52
3.3.5	<i>Fairclough kritisk diskursanalyse - klassisk modell</i>	56
3.3.6	<i>Kritikk</i>	58
3.3.7	<i>Fairclough kritisk diskursanalyse - ny modell</i>	59
3.4	ETISKE HENSYN	61
3.5	VALIDITET	63
3.6	RELIABILITET.....	67
4	ANALYSE	69
4.1	DOKUMENTER	72
4.1.1	<i>Dokumenttyper</i>	72
4.2	DOKUMENTUTVALG	75
4.2.1	<i>Læreplaner</i>	76
4.2.2	<i>Støttedokumenter</i>	80
4.3	DATA	83
4.3.1	<i>Datainnsamling</i>	83
4.3.2	<i>Dokumentpreparering</i>	83
4.3.3	<i>Programvare</i>	84
4.3.4	<i>Problematiseringer</i>	86
4.4	NØKKELBEGREPER	87
5	DISKUSJON OG TOLKNING	89
5.1	TEKST - ANALYSENIVÅ 1.....	90
5.1.1	<i>Forekomster</i>	90
5.1.2	<i>Etymologi</i>	90
5.1.3	<i>Videre avgrensing</i>	93
5.1.4	<i>Konkordans</i>	94
5.1.5	<i>Kontekst</i>	95
5.2	DISKURSIV PRAKSIS - ANALYSENIVÅ 2	97
5.2.1	<i>Kunnskapsdiskursen</i>	98
5.2.2	<i>Fortidsdiskursen</i>	100
5.2.3	<i>Fremtidsdiskursen</i>	103
5.3	SOSIAL PRAKSIS - ANALYSENIVÅ 3	106
5.3.1	<i>Omtaler om innhold</i>	106
5.3.2	<i>Omtaler om utfordringer</i>	107
5.3.3	<i>Omtaler om fremtid</i>	109
5.4	MAKT	112
6	KONKLUSJONER	114
6.1	MULIGE FORBEDRINGER OG VEIER VIDERE	116

LITTERATURLISTE	118
7 VEDLEGG	126
7.1 NEDLASTBARE FILER	126
7.1.1 Forekomster - nøkkelbegreper - 1. utkast	127
7.1.2 Forekomster - nøkkelbegreper - 2. utkast	128
7.1.3 Forekomster - nøkkelbegreper - endelig utvalg	129
7.1.4 Begrepene «teknologi» og «fremtid/framtid»	131
7.1.5 Voyant Tools visuelle analyser.....	133
7.1.6 MaxQDA visuelle analyser	142

Figurer, tabeller og filer

FIGUR 3-1 HOVEDKATEGORIER AV FORSKNINGSMETODER I UTDANNINGSVITENSKAP	36
TABELL 3-2 FORSKJELL PÅ KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE	41
TABELL 3-3 ULIKE TYPER DISKURSANALYSE	51
FIGUR 3-4 FAIRCLOUGH SINE TRE DIMENSJONER	57
TABELL 3-5 FAIRCLOUGH GAMMEL OG NY ANALYSEMODELL	59
FIGUR 3-6 BEGREPSVALIDITET - TEORETISK VALIDITET.....	64
TABELL 5-1 NØKKELBEGREPENES ETYMOLOGI OG BETYDNING	90
TABELL 5-2 KONTEKST I FORKANT AV NØKKELBEGREPER	96
FIL 7-1	126
FIL 7-2	126
FIL 7-3	126
FIL 7-4	126
FIL 7-5	126
FIL 7-6	126
FIL 7-7	126
FIL 7-8	126
FIL 7-9	126
FIL 7-10	126
FIL 7-11	126
TABELL 7-12 FOREKOMST AV NØKKELBEGREPER - TABELL - 1. UTKAST.....	127
FIGUR 7-13 FOREKOMST AV NØKKELBEGREPER - KRONOLOGISK - 1. UTKAST	127
TABELL 7-14 FOREKOMST AV NØKKELBEGREPER - TABELL - 2. UTKAST.....	128
FIGUR 7-15 FOREKOMST AV NØKKELBEGREPER - KRONOLOGISK - 2. UTKAST	128
TABELL 7-16 FOREKOMST AV NØKKELBEGREPER - TABELL	129
FIGUR 7-17 FOREKOMST AV NØKKELBEGREPER – KRONOLOGISK	130
FIGUR 7-18 KONKORDANS PLOT AV NØKKELBEGREPER	130
FIGUR 7-19 FOREKOMST AV «TEKNOLOGI» - KRONOLOGISK.....	131
FIGUR 7-20 KONKORDANS PLOT AV «TEKNOLOGI».....	131
FIGUR 7-21 FOREKOMST AV «FREMTID» - KRONOLOGISK	132
FIGUR 7-22 KONKORDANS PLOT AV «FREMTID»	132
<i>FIGUR 7-23 ORDSKY 105 – ALLE LÆREPLANER</i>	<i>133</i>
<i>FIGUR 7-24 ORDSKY 105 – M87</i>	<i>134</i>
FIGUR 7-25 ORDSKY 105 – L97	135
FIGUR 7-26 ORDSKY 105 – LK06.....	136
FIGUR 7-27 ORDSKY 105 – FF20.....	137
<i>FIGUR 7-28 ORDSKY 25 – ALLE LÆREPLANER</i>	<i>138</i>
<i>FIGUR 7-29 ORDSKY 25 – M87</i>	<i>138</i>

FIGUR 7-30 ORDSKY 25 – L97	139
FIGUR 7-31 ORDSKY 25 – LK06	139
FIGUR 7-32 ORDSKY – FF20	139
FIGUR 7-33 KONKORDANS PLOT – RELATIV FREKVENNS – ALLE LÆREPLANER	140
FIGUR 7-34 KONKORDANS PLOT – RELATIV FREKVENNS – M87	140
FIGUR 7-35 KONKORDANS PLOT – RELATIV FREKVENNS – L97	140
FIGUR 7-36 KONKORDANS PLOT – RELATIV FREKVENNS – LK06	141
FIGUR 7-37 KONKORDANS PLOT – RELATIV FREKVENNS – FF20	141
FIGUR 7-38 KONKORDANS PLOT – BOBLEDIAGRAM – ALLE LÆREPLANER	141
TABELL 7-39 «SIMILARITY MATRIX» I FORHOLD TIL NØKKELBEGREPENE	142
FIGUR 7-40 «MAXMAP - 2 CASE MODEL” - M87 VS L97	143
FIGUR 7-41 «MAXMAP - 2 CASE MODEL” - M87 VS LK06	143
FIGUR 7-42 «MAXMAP - 2 CASE MODEL” - M87 VS FF20	143
FIGUR 7-43 «MAXMAP - 2 CASE MODEL” - L97 VS LK06	143
FIGUR 7-44 «MAXMAP - 2 CASE MODEL” - L97 VS FF20	143
FIGUR 7-45 «MAXMAP - 2 CASE MODEL” - LK06 VS FF20	143

1 Innledning

«Computing is not about computers anymore. It is about living.»

- Nicholas Negroponte

Dette sitatet fra Negroponte er hentet fra boken hans «Being Digital» fra 1995. Med det så håper jeg å sette en tone for at det er mulig å se på teknologi som noe mer enn maskiner, data og tall. Datateknologien har for lengst endret menneskelig arbeid og levemåte på måter som man vanskelig kunne forestille seg i 1995, som er første året en nettleser ble inkludert i Windows operativsystemet. Tenk bare hvilken integrert del internett har blitt for livene våre både i forhold til jobb og privatlivet. Datateknologien er overalt - og det er akkurat denne revolusjonen Negroponte snakker om i «Being Digital» - når teknologien går fra bokser til å være i alle ting. Dette er tydelig for hverdagslivet et kvart århundre senere med smarttelefoner, smartklokker, smarthus, smarte kjøleskap og biler som er smarte nok til å kjøre nærmest på egen hånd. At datamaskiner ikke lengre er bare en boks på en skrivepult er vel hevet over enhver tvil. Så da blir spørsmålet - hvor er den norske skolen i forhold til denne virkeligheten? Har diskusjonen rundt teknologiens inntog i klasserom vært fornuftig og relevant? Er det skolen sin oppgave å for enhver pris løpe etter hvordan samfunnet endrer seg eller skal skolen heller være en bærer av tradisjoner og andre kulturelle verdier enn det teknologikappløpet som foregår mange steder i samfunnet vårt? Oppgavens omfang er ikke stort nok til å ta inn alt dette, men det er verdispørsmål som også er viktige i helhetsdiskusjonen om teknologien.

I starten av oppgaven har jeg valgt å snakke om meg selv først. Jeg tenker at det å beskrive hvem jeg er og hvilken bakgrunn jeg har vil gjøre det enklere for leseren å forstå mine valg forutsetninger for å mene noe om tematikken i oppgaven. Videre presenterer jeg så selve oppgavens oppbygging - hvilke deler den består av og hvordan jeg har referert. Deretter ser jeg annen forskning som jeg mener har relevans i forhold til problematikken i dette arbeidet. Til sist i starten kommer jeg til problemstillingen min der jeg stiller noen forskningsspørsmål jeg skal etter beste evne forsøke å besvare. Denne har jeg skilt ut som et eget kapittel, siden jeg mener det hører sammen med starten, men er så vesentlig for resten av oppgaven at jeg mener den bør være separert ut fra resten av innledningen.

1.1 Meg selv

«The problem with introspection is that it has no end.»

- Philip K. Dick

Jeg har valgt å starte oppgaven med en kort beskrivelse av meg selv og min egen bakgrunn. Dette for kunne gi et så transparent bilde av hvem jeg er i forhold til oppgaven. Siden jeg selv er en aktiv deltager i flere av de relevante diskursene som oppgaven baserer seg på er det viktig å være tydelig på hvem jeg er og hvilken bakgrunn jeg kommer fra - og i forlengelsen av det hvilke forkunnskaper og fordommer jeg innehar.

Jeg vil hevde at jeg har vært så heldig å jobbe på mange måter med datamaskiner og mange ulike typer programvare i forskjellige sammenhenger i arbeidet mitt, noe som har gjort at jeg har fått en mangfoldig innsikt i ulike sider av bruken av disse. Dette vil være nyttig for å kunne kjenne igjen og forstå de ulike diskursene tilknyttet fagfeltet.

1.1.1 Bakgrunn

Min vei inn i dette fagfeltet har vært i noen grad ubevisst, selv om det fremtoner seg et visst mønster i mange valg jeg har gjort. Allerede fra tidlig barneskolealder har jeg latt meg fascinere av teknologi – særlig datamaskiner. Fra min første ZK Spektrum 48K som 6-åring via Kaypro 4, Apple LC, Amstrad PPC 512 og Amiga 500 før barneskolen var over, og videre et utall andre maskiner frem til en Apple MacBook Pro som jeg skriver denne teksten med. Det har vært operativsystemer fra gamle CP/M, via DOS, Windows i samtlige utgaver, Mac OS fra 5.0 frem til dagens 10.14, Linux i et utall ulike distribusjoner, Unix, Amiga Workbench og så videre. De har vært brukt til alt jeg har klart å finne en mer eller mindre fornuftig bruk av – fra skolearbeid, spill, utforskning og ulike former for kreativitet. Jeg har også åpnet og skrudd på langt de fleste modellene jeg har hatt for å finne ut mer om hvordan de ser ut inni – og ikke minst fungerer. Jeg har bygget titalls maskiner til både venner og venners venner, og har i alle fall forsøkt etter beste evne å reparere eller hjelpe i gang hundrevis av datamaskiner de siste 35 årene til både kjente og mindre kjente. Dette har vært både en kilde til glede og frustrasjon, det har skapt følelser av både tilnærmet eufori og total fortvilelse, og jeg har lært masse – selv om jeg mer og mer ser hvor stort dette feltet er og hvor forsvinnende lite jeg egentlig kan.

1.1.2 Utdannelse og arbeid

Jeg hadde en ganske tradisjonell skolegang i grunnskolen og frem til videregående skole med realfaglig fordypning, og var i etterkant av denne på vei til høyere studier innenfor matematikk og informatikk ved Universitetet i Oslo da jeg tilfeldig traff noen representanter fra «The Liverpool Institute for Performing Arts»¹ (LIPA) på en utdanningsmesse i 1999. Jeg søkte, kom inn, reiste og fullførte en Bachelor grad i lydteknologi i 2003. Både underveis og i etterkant av utdannelsen jobbet jeg med lyd både som tekniker til «live» konserter og eventer og i studio med mange ulike artister fra en base i Liverpool. I 2006 flyttet jeg til Oslo og startet en jobb i lydavdelingen hos Funcom² med å utvikle dataspill, før jeg i perioden 2009 – 2014 jobbet på Marienlyst for NRK – arbeidstiden var delt mellom lydavdelingen og nyhetsdivisjonen. I perioden 2012-2014 tok jeg også videreutdanning i matematikk, engelsk og PPU³ ved det som den gangen het «Høyskolen i Vestfold», før jeg i 2014 startet min nåværende jobb som lærer ved Byskogen skole i Tønsberg. Fra 2014 og frem til i dag har jeg på deltid studert frem mot graden «Master i pedagogiske ressurser: Skape, forstå og formidling» ved det nåværende «Universitetet i Sørøst-Norge»⁴.

1.1.3 Nåværende jobb

Med en ganske allsidig og teknologisk basert arbeidsbakgrunn var det i 2014 overraskende å komme tilbake til en ungdomsskole der det fremdeles fantes egne «datarom». På mange måter kunne det virke som at tiden hadde stått stille fra min egen skolegang. Riktignok var maskinparken blitt modernisert, men måten disse verktøyene ble sett på som noe som krevde spesialrom og spesialkompetanse var i høyeste grad fremdeles til stede.

Etter et års tid ble deler av maskinparken byttet ut med bærbare maskiner, men disse ble så satt inn i tidligere nevnte datarom og alle lade- og nettverkskabler ble så stripset fast slik at maskinene ikke kunne tas med noe sted.

¹ <https://www.lipa.ac.uk>

² <https://www.funcom.com>

³ Praktisk Pedagogisk Utdanning

⁴ <https://www.usn.no>

I løpet av de neste par årene kom det et fungerende trådløst nettverk på plass og de bærbare maskinene ble flyttet inn i større datatraller på hjul. I løpet av 2018 delte så Tønsberg kommune ut en bærbar maskin til hver enkelt elev på ungdomstrinnet, og dermed er disse i dag mer naturlig i bruk i en skolehverdag - på linje med de fleste folk sin arbeidshverdag. Tønsberg kommune er også i full fart med å dele ut iPader til elevene på småtrinnet og bærbare maskiner til mellomtrinnet i løpet av den kommende høsten. Så i løpet av et års tid nå har det vært en fundamental endring i forutsetningene for å anvende denne teknologien i Tønsberg skolene. Noe av grunnlaget for hvorfor jeg ønsket å skrive denne oppgaven er som sådan mindre relevant nå i forhold til Tønsberg enn det var når arbeidet startet opp. Men oppgaven omhandler i dag heller ingen dokumenter som kun omhandler Tønsberg, men heller Norge som helhet. Dessuten er det ikke selve utbredelsen av utstyret som er det mest vesentlige, noe jeg håper oppgaven viser.

1.2 Forforståelse og verdisyn

«To know what you know and what you do not know, that is true knowledge.»

- Confusius

Med en diskursanalytisk tilnærming er det gitt at min rolle som forsker vil være delt. På den ene siden har jeg et deltagerperspektiv, der min etablerte forståelse av kulturen jeg undersøker er viktig, mens jeg også har et tilskuerperspektiv, der jeg skal tolke de som kommuniserer. Det er viktig at jeg evner å forstå feltet jeg undersøker på disse to ulike måtene (Hitching & Veum, 2011, s. 21). Med forforståelse tenker jeg på min allerede konstituerte kunnskap om emnet, og henger dermed tettest sammen med min rolle som deltager, mens verdisynet mitt vil nok i større grad prege analysen. På samme tid er det viktig at man er bevisst er ideal at vitenskapen skal være verdifri, siden verdier er noe vi legger inn i virkeligheten, og som i utgangspunktet ikke er der (Hjardemaal, 2014, s. 183). De verdier, fortolkningsrammer og holdninger jeg allerede har er det ikke mulig å unngå å ta med meg inn i forskningsprosessen. Det er derfor viktig at jeg er eksplisitt, bevisst og tydelig på bakgrunnskunnskapen, verdisynet og holdninger jeg har i forhold til fenomenet jeg skal studere (Hitching & Veum, 2011, s. 21).

Jeg har i starten av dette kapittelet gitt en kort redegjørelse for de deler av både interesse, utdanning og arbeidsliv som jeg opplever som mest relevante. Dette er på ingen måte en utfyllende beskrivelse av meg, men et element som jeg har forsøkt å vise er gjennomgående. Dette plasserer meg som en del av den kulturen i diskursene oppgaven omhandler. Som deltager er min forståelse av og bidrag til kulturen i den eksisterende diskursen både viktig for en grunnleggende forståelse, og nødvendig for å gjennomføre en analyse (Gibbs, 2015b).

All fortolkning er en prosess der vi har en stadig bevegelse mellom det man tolker, konteksten det tolkes i og vår egen forforståelse. Dette er en evig runddans der hvert av elementene er til enhver tid gjensidig avhengig av hverandre (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 364–365).

1.3 Om oppgaven

1.3.1 Oppbygging

Oppgaven består av tre hoveddeler som igjen er inndelt i seks kapitler i tillegg til et avsluttende kapittel 7 som består av vedlegg. Inndelingen kan sees slik:

1. Innledning

Denne delen består av kapittel 0 og 2. I denne delen beskriver jeg meg selv og mine egne forutsetninger, fordommer og forforståelser, for jeg beskriver oppgaven (dette kapitlet), noe relevant forskning som i kapittel 2 munner ut i problemstillingen eller forskningsspørsmål for oppgaven.

2. Teorier og metoder

Denne delen består av kapittel 3. Her er tanken min at jeg ved hjelp av etablerte teorier og metoder skal beskrive og i enkelte tilfeller kontrastere diskursanalysen slik jeg forstår og anvender denne i dette arbeidet. Det er tenkt at det skal følge av de utvalgte teoriene og metodene (kapittel 3.1 og 3.2) et teoretisk grunnlag for hvordan man kan forstå og anvende den kritiske diskursanalysen (kapittel 3.3) inn i den videre analysen. Deretter diskuterer jeg etikk, validitet og reliabilitet (kapittel 3.4, 3.5 og 3.6) for den forståelsen som er fremkommet.

3. Analyse og tolkning

Denne delen består av kapittel 4, 5 og 6. Kapittel 4 omhandler hvilke dokumenter som er ment for analyse, noe om hvordan disse har blitt utviklet. Videre har jeg sett på hvordan disse er prosessert og klargjort for analyse. Kapittel 5 består av Fairclough sin tredimensjonale kritiske diskursanalyse og kapittel 6 oppsummerer, konkluderer og ser på mulige endringer og videreføringer.

Når det gjelder innholdet, oppbyggingen, valg av teorier og metoder, analysemåte og konklusjoner er disse valg jeg har tatt på egen hånd. De fleste av disse elementene har gått gjennom mange ulike varianter gjennom den tiden jeg har arbeidet med denne oppgave. Jeg har etter beste evne forsøkt å holde en rød tråd i helheten, men skulle det

vide seg mangelfullt så er dette helt og holdent mitt eget ansvar. Hva gjelder eventuelle misforståelser eller misoppfattelser fra de tingene jeg har referert til i oppgaven tar jeg fullstendig ansvar for dette, selv om jeg etter beste evne har forsøkt å yte rettferdighet til den forståelsen jeg har hatt i forhold til dette materialet.

Jeg har også valgt å henvise til sidetall i alle referanser der dette finnes. Når det gjelder videoer har jeg derimot ikke referert til tidspunkter eller nøyaktige steder på nettsider. Som refereringsverktøy har jeg brukt Mendeley⁵ for alle referanser. Jeg har også satt inn en innholdsfortegnelse av alle figurer, tabeller og filer. Etter oppgaven er skrevet ser jeg at det kunne bedre strukturert å delt disse i enkelte bestanddeler, men på grunn av relativt stor mengde internreferering til ulike elementer i oppgaven vil et oppryddingsarbeid på nåværende tidspunkt være mer tidkrevende enn den ulempen jeg mener en sammenblanding av disse er.

1.3.2 Avklaringer og forkortelser

I denne oppgaven vil jeg bruke følgende forkortelser:

- M74 - Mønsterplan for grunnskolen (1974)
- M87 - Mønsterplan for grunnskolen (1987)
- L97 - Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997)
- LK06 - Kunnskapsløftet (2006)
- FF20 - Fagfornyelsen 2020 – 2. utkast per mai 2019
- KDA - Kritisk diskursanalyse

Jeg har, særlig i tolkningsbiten av analysen (kapittel 5), også brukt utheving av direkte sitater som kursiv, lilla skrift med enkel linjeavstand. Siden dette blir en ganske tydelig kontrast til resten av teksten håper jeg dette skal gjøre det enklere å lese disse, i tillegg til at jeg gjerne vil tydelig markere forskjellen mellom der jeg siterer direkte og der jeg skriver om et innhold.

⁵ <https://www.mendeley.com/>

1.4 Annen forskning

«Research is to see what everybody else has seen, and to think what nobody else has thought.»

- Albert Szent-Gyorgyi

Av helt dagsfersk forskning på området kan man se på en masteroppgave fra våren 2019 der Karoline Lilleberg har studert opphavet til digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i norske læreplaner fra M87 frem til FF20. Lilleberg ser spesielt på læreplaner i samfunnsfag, men tar også i noen grad for seg hvordan begrepsutviklingen og omfanget og vektleggingen av det digitale har vært. Resultatene viser en tydelig utvikling i omtalene av begrep fra edb til IT etterfulgt av IKT og digitale ferdigheter (Lilleberg, 2019).

I 2012 leverte Sunniva Petersen Johansen en masteroppgave der hun gjorde en kritisk diskursanalyse av ett kapittel fra hvert av to styringsdokumenter for den norske skolen - mer spesifikt så hun på Stortingsmelding 30 - «Kultur for læring» (2003-2004)⁶ og Stortingsmelding 31 - «Kvalitet i skolen» (2007– 2008)⁷. Disse meldingene var lagt frem av to ulikt sammensatte politiske regjeringskonstellasjoner, og Johansen ønsket å se på hvordan disse stortingsmeldingen representerer verden gjennom språket og diskusjonen om styringsprinsipper og hvilket syn på kunnskap som råder i skolen. Herunder kommer også en mulig kritikk om målstyring og innføringen av New Public Management i skolesystemet. Johansen finner ikke noen endring i diskursen som følge av regjeringsskifte, men ser tegn det hun hevder er en internasjonal trend der diskursen særlig i høyere utdanning omhandler begreper som akademisk kapitalisme og kunnskapsbasert økonomi (Johansen, 2012).

Hanne Plesner leverte våren 2017 en masteroppgave med en kritisk diskursanalyse av læring i Stortingsmelding 19 - «Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen» (2015 - 2016)⁸. I denne ser Plesner på hvordan læring konstitueres i teksten i stortingsmeldingen. Videre ser hun på hvilke diskurser som er mest fremtredende og

⁶ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>

⁷ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>

⁸ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/sec1>

hvordan disse legitimeres, og på hvordan diskursene henger sammen med demokratisk danning. Plesner finner og beskriver tre hoveddiskurser i teksten: kvalitetsdiskurs, skolediskurs og en spesialpedagogisk diskurs, og ser med kritisk syn på hvordan målstyringen står i forhold til formålsparagrafen.

Selv om det ikke direkte er relevant inn mot den type analyse som jeg har gjennomført har jeg likevel her valgt å trekke frem Tom Are Trippestad sin oppgave til PhD graden fra 2009 - «Kommandohumanismen», som med undertittelen «En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk.» sier noe om hvilket syn forfatteren har. Han gjør blant annet i oppgaven en analyse av L97, i tillegg til det han kaller en akademisk kritikk av Gudmund Hernes sine bidrag til norsk utdanningspolitikk. Her kan man ta med forhold som økt sentralisering og en dreining fra en demokratisk faglig form over mot reformer, noe som igjen gir en tillitsutfordring i skolen (Trippestad, 2009).

2 Problemstilling

«Technology is nothing. What's important is that you have a faith in people, that they're basically good and smart, and if you give them tools, they'll do wonderful things with them.»

- Steve Jobs

Med problemstilling mener man et overordnet forskningsspørsmål eller problemstilling som man ønsker å besvare. Problemstillingen bør være konkret og si noe om hvordan man skal oppfylle formålet med analysen (Hitching & Veum, 2011, s. 14).

Et utgangspunkt for hele oppgaven kom i det jeg for omtrent 5 år siden kom over en kopi av «Stortingsmelding 39 – Data i skolen» (Meld. St. 39, 1984, s. 4), som skriver:

«Datateknologien har allerede satt et sterkt preg på samfunnsutviklingen. Den benyttes på mange områder både i næringslivet, forvaltningen og til privat bruk. Vi ser også hvordan datateknologien er i ferd med å bli en viktig og uunnværlig del av grunnleggende tjenester som strømforsyning, telefon, post, bank m.m. Datateknologien er likeledes en viktig grunnstein i den nye medieteknologi.»

Det som slo meg at dette var noe som kunne vært skrevet i 2019 like fullt som 1984, og jeg begynte å lure på om generelle språklige vendinger var en måte å kommunisere tematikken på – og hvorfor dette i så fall var tilfellet. I tillegg hadde jeg også tenkt at måten det digitale elementet som en av fem grunnleggende ferdigheter i LK06 en del steder kunne virke litt fremtvunget i de rent faglige delene av planen.

Det vokste frem en tanke om at kanskje er måten denne kommunikasjonen foregår på en av grunnene til at selve implementeringen av det digitale på dette tidspunktet ikke var kommet så langt som det virket som var ønskelig. I en svært forenklet virkelighet stiller jeg meg et spørsmål om mye av omtalen av det digitale elementet består av en form for klipp og lim, og hva som kan være en eventuell årsak til dette.

Jeg har etter mye frem og tilbake kommet frem til ett forskningsspørsmål jeg ønsker å belyse i denne oppgaven:

Hvilke diskurser om datateknologien ser vi i læreplaner for den norske grunnskolen - og hvilken endring over tid kan vi finne i disse diskursene?

I tillegg har jeg med et tilleggsspørsmål som jeg ser kan være vanskeligere å besvare ved siden oppgaven ikke inneholder særlig grad av innsamlet empiri utenfor skolekonteksten. Likevel har denne vært fremtredende i helhetsprosessen, og preget både hva jeg har undersøkt og hvordan, så jeg velger å ta den med her. Dette på tross av at jeg ikke egentlig forventer å klare å besvare dette i denne oppgaven:

Er den faglige terminologien som er i bruk i diskursen om det datateknologiske i læreplaner for grunnskolen så preget av et samfunnsmessig skiftende ordforråd at diskursen i seg selv ikke utvikler seg, men heller preget av «floskler»?

3 Teori og metode

I dette kapittelet har jeg tatt med en del teorier og metoder for forskning. Dette utvalget viser til det Nilssen kaller et teoretisk rammeverk som omfatter og forklarer hvorfor jeg ser de tingene jeg gjør og tar de valgene jeg har tatt (Nilssen, 2012, s. 62–63).

Nesten like vesentlig som det jeg har valgt å ta med er svært mange underkapitler som på ett eller annet tidspunkt også var tenkt plass i oppgaven. Grunner for hvorfor disse ikke er med videre er både mangfoldige og ulike, men det er i alle fall forsøkt å finne en sammenheng mellom det teoretiske grunnlaget og metodene som er brukt inn mot analysen og diskusjonen. Særlig har det vært vesentlig å forsøke å vise en linje frem mot den kritiske diskursanalysen, som jeg anser som det viktigste metodiske grunnlaget for oppgaven. Men her finnes det også muligheter for å snakke betydelig mye mer om strukturalisme, poststrukturalisme, postmodernisme, etnografiske studier, determinisme, marxisme og kritisk realisme - for å nevne noen. Jeg skulle kanskje også viet noe mer plass til Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (SFL) - kanskje på bekostning av for eksempel kapittelet om positivisme (kapittel 3.1.3), som mest er med for å vise noe om opphavet til og være en tydelig mot det kvalitative aspektet i forskning.

Når det så er sagt mener jeg likevel at det er en sammenheng i valgene jeg har gjort, i noen grad for å holde på en beskrivelse, og i noen grad for å holde seg innenfor hva som rimelig lengde på en slik oppgave. Jeg håper dette også er synlig for leseren av dette arbeidet, selv om det helt klart er rom for å være uenig med de valgene jeg har gjort.

Jeg vil først avklare litt hvordan jeg forholder meg til begrepene ontologi og epistemologi i dette arbeidet.

Ontologi kommer fra de greske ordene «*onto*» (værende⁹, ting¹⁰) og «*logos*» (ord, tale, fornuft, forklaring), og er en filosofisk forståelse som handler om menneskets eksistens og egenskaper som individer, i samfunnet og i universet og vår forståelse av sannhet (Lyon, 2017), (Grønmo, 2004, s. 422).

⁹ Se <https://www.naob.no/ordbok/ontologi>

¹⁰ Fra engelsk «*knowledge*»

Relevante eksempler på ontologiske spørsmål er «Hvem er vi?» og «Hvorfor er vi her?» (Lyon, 2017). Eller mer utfordrende kan man stille spørsmål om det finnes noen virkelige objekter, eller om universalitet bare er navn vi mennesker lager av mentale abstraksjoner? (Noonan, 2008, s. 577) Jeg finner likhetstrekk her mot Platon og hans idélære, selv om det nok kan også argumenteres for at dette kan sees på som en form for epistemologisk tankegods.

Vi kan skille mellom ulike ontologiske forståelser - realisme og relativisme er eksempler på slike. Ontologisk realisme vil si at man tror på en enkelt uforanderlig sannhet som kan måles objektivt i kontrast til relativisme som består av flere sannheter som både endres og er formet av hvilken kontekst man ser denne i forhold til (Killam, 2015).

Epistemologi kommer fra de greske ordene «episteme» (kunnskap¹¹) og «logos» (ord, tale, fornuft, forklaring¹²) (Stone, 2008, s. 264), og er en filosofisk forståelse som handler om «Hvordan kan vi vite det vi hevder å vite?» er et klassisk epistemologisk spørsmål. Vi kan skille mellom ulike posisjoner til kunnskap: med en etisk¹³ synsvinkel mener man at kunnskap er allerede i verden og venter på å bli oppdaget og med en emisk¹⁴ synsvinkel at folk utvikler kunnskap basert på opplevelser og oppfattelser eller at all kunnskap er relativt betinget som en ren sosial konstruksjon (Lyon, 2017; Tracy, 2013, s. 21). I den førstnevnte er avstand mellom forskeren og det som forskes på helt nødvendig, mens med en emisk synsvinkel er forskeren en del av det som forskes på (Killam, 2015).

Fra mitt ståsted forstår jeg ontologi som «det vi er» og epistemologi som «det vi vet». Når det gjelder sammenhengen mellom disse to så må det da nødvendigvis også bety at det ontologiske ståstedet kommer først og former hvilket epistemologisk syn man vil ha. Slik jeg tenker på det i denne oppgaven vil jeg hevde at jeg bygger denne på et relativistisk ontologisk og emisk epistemologisk syn.

¹¹ Fra engelsk «knowledge»

¹² Fra engelsk «a being, individual; being, existence» - se <https://www.etymonline.com/word/onto->

¹³ https://no.wikipedia.org/wiki/Emisk_og_etisk

¹⁴ https://no.wikipedia.org/wiki/Emisk_og_etisk

3.1 Teori

«Experience without theory is blind, but theory without experience is mere intellectual play.»

- Immanuel Kant

Med teori kan vi snakke om et sett eller et system av begreper og relasjoner som står i et gjensidig forhold til hverandre, og som sammenfatter og ordner forutsetninger, antagelser og kunnskap om samfunnet (Grønmo, 2004, s. 34). En teori er ment som en forenkling av virkeligheten (Maxwell & Mittapalli, 2008, s. 879).

Tracy (2013, s. 49) sier at teorier er sammensatte systemer av prinsipper som forsøker å forklare eller gi mening til et fenomen. Men at teorier i seg selv ikke må sees på som en oppskrift, men heller som en guide i arbeidet med å finne hva som er viktig å observere eller undersøke nærmere (Tracy, 2013, s. 50). En teori kan øke forståelsen for et fenomen eller legge grunnlaget for handlinger tilknyttet teorien (Maxwell & Mittapalli, 2008, s. 876).

Vitenskapelige teorier har tre karakteristikk som går igjen. Disse skaper ulike utfordringer for kvalitativ forskning, som jeg belyser under hvert punkt:

4. Abstraksjon

En teori er abstrakt og omhandler ideer som er mer abstrahert enn direkte observerbare. Mot det kvalitative kom «grounded theory» (kapittel 3.1.6) som en reaksjon på de etablerte abstrakte teoriene som preget forskningen, og har ledet til en oppmyking av teoridannelser mot det metaforiske.

5. Generalitet

En teori er generell, og gyldig for alle like instanser. Kvalitativ forskning har som regel forsøkt å unngå generaliseringer, men heller fokusert på spesifikk og lokal forståelse av fenomenene de studerer. Kvalitativ forskning bidrar derimot til en utvidelse av større og mer fundamentale teorier.

6. Forklaring

En teori forklarer hvorfor noe skjer, i motsetning til å forklare hva som skjer. Realisme og kritisk realisme (kapittel 3.3.7) har gitt verktøy som er bedre egnet enn klassisk årsak-virkning og kausalitet. Så det er i sosial-humanistisk forskning et behov for å ta med meninger, prosesser og kontekst, i motsetning til å bare se på sammenhenger mellom variabler (Maxwell & Mittapalli, 2008, s. 877–879).

3.1.1 Hermeneutikk

Av natur er denne oppgaven en fortolkende dokumentanalyse. Den passer da tydelig inn hermeneutisk tradisjon. Ordet hermeneutikk betyr også fortolkningskunst eller fortolkningslære (Grønmo, 2004, s. 373). Å fortolke innebærer å sette ting i en sammenheng som gjør av man forstår hvilken betydning som kan tillegges det som undersøkes (Johannesen mfl., 2010, s. 366). Hermeneutiske studier tar først og fremst sikte på å forstå bestemte handlinger og deres mening, med utgangspunkt i fortolkning av de handlende aktørene og deres intensjoner (Grønmo, 2004, s. 374).

Selve utgangspunktet for hermeneutikken ligger i et behov for å finne metoderegler for hvordan man skal fortolke et tekstmateriale (Hjardemaal, 2014, s. 190). Selv om hermeneutisk metode har tolkinger tilbake til de både gamle grekere og romere, var det først på 1800-tallet at hermeneutikken gikk fra å være en metode for å finne sannheten i en tekst til å bli en tolkningsvitenskapelig metode vi kan bruke i tekstfortolkende fag (Befring, 2015, s. 20). Friedrich Schleiermacher satt da sammen tre sentrale deler av tidligere tolkningstradisjoner; forfatterens intensjoner, historisk og språklig forståelse samt i tolkingen kunne gjenskape forfatterens opphavelige intensjoner (Staffan Selander, 2010, s. 33).

En annen viktig forståelse i hermeneutikken er at fortolkeren alltid går inn i teksten med visse forutsetninger. Denne forforståelsen¹⁵ omfatter både faglig relevant innsikt og forskerens fordommer (Befring, 2015, s. 21; Staffan Selander, 2010, s. 33). I klassisk hermeneutikk hevder man at det er mulig å skille ut eventuelle fordommer man skulle ha, som kan ødelegge for fortolkningen. Hans-Georg Gadamer står i midten av den 20. århundret i spissen for ny-hermeneutikken, og mener derimot at det motsatte er tilfelle; man har selv ingen mulighet for å velge ut hva man legger til grunn når man ønsker å forstå noe utenfor en selv. Gadamer sier at man vil alltid gå inn fortolkningsprosessen med hele vår forforståelse som grunnlag – og danner en forståelseshorisont som vi bruker til å forstå teksten. Tolkningsprosessen er da en frem- og tilbakegang mellom teksten og egne referanserammer, og vi får en sammensmeltning av

¹⁵ Fra det tyske «Vorverständnis»

forståelseshorisonter (Hjardemaal, 2014, s. 193) - også kalt en horisontsammensmelting (Staffan Selander, 2010, s. 34). Ifølge Jürgen Habermas¹⁶ er det svært viktig at man som forsker har et refleksivt og mest mulig bevisstgjort forhold til egen forforståelse. Dette gjelder grunnleggende sett av verdier og oppfatninger der bare en dyptgripende kommunikativ prosess der aktørene gjør seg så gjennomskuelige de kan for hverandre (Hjardemaal, 2014, s. 197). I Gadammers «Sannhet og metode» argumenterer han for at det er et grunnleggende problem å tro at man kan bevege seg i historisk tid uten å være påvirket av nåtiden (Gadamer, 2004, s. 272–285). Vi kan med andre ord ikke fristille oss vår egen historiske situasjon (Staffan Selander, 2010, s. 33).

I overgangen mellom Schleiermachers førmoderne og Gadammers moderne hermeneutisk tradisjon frem mot dagens senmoderne hermeneutikk viser Selander (2010, s. 34) til Paul Ricoeur¹⁷ som den som førte samfunnsvitenskapelige tankegang inn i hermeneutikken. Myklebust (2014) siterer Ricoeur som selv mener han podet det det hermeneutiske problemet inn i den fenomenologiske metoden. Han så på sosiale posisjoner og dermed også maktrelasjoner. Og han innførte begrepet mistankens hermeneutikk – der man ikke betinger en egen forståelse av forfatteren for å forklare en tekst i en sammenheng, men heller jobber med dialogen og åpenhet for andres syn uten et ønske om å identifisere seg med andre. Dette fører til den senmoderne diakritiske hermeneutikken. Det er i denne åpne hermeneutikken vi finner en avstand til en sann tolkning og har en mer pågående, reflekterende og prøvende tolkning. Andre representanter for dette grunnsynet ser man hos John Caputos tilbakevisende hermeneutikk, som forlater ideen om en fast base for tolkning og ikke minst i det Gianni Vattimo kaller nihilistisk hermeneutikk, der man forlater hele ideen om fakta til fordel for rene tolkninger. (Staffan Selander, 2010, s. 34–37).

Hermeneutikken inneholder prinsipper for analyse og tolkning av tekster. Den er regnet for å være en basismetode i klassiske fag som teologi, jus og historie. Hermeneutikken som anvendt metode er en måte å gjennom interaksjon mellom teksten og tolkningen å øke forståelsen av en tekst (Befring, 2015, s. 20–21). Grønmo (Grønmo, 2004, s. 374) sier at siden den har vekt på å forstå aktører og deres handlinger som både

¹⁶ https://snl.no/Jürgen_Habermas

¹⁷ Ofte stavet som «Ricoeur»

en del av en større helhet og i lys av den konteksten de inngår i, kan hermeneutisk analyse sies å inkludere både kontekstuell fortolkning og helhetlig forståelse. Hermeneutisk metode kan vi beskrive som en subjektivt fortolkende prosess, som gjennom interaksjonen mellom teksten og tolkningen, kan suksessivt bidra til økt forståelse av en tekst (Befring, 2015, s. 21). Gadamer beskriver historisk dokumentanalyse som en sirkulær prosess - i dag kjent som den hermeneutiske sirkel (Befring, 2015, s. 20–21, 89). I den hermeneutiske sirkelen er all tolkning stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse (Nilssen, 2012, s. 73). Man kan også se denne som en hermeneutisk spiral, der man forstår stadig bedre det man studerer for hver omdreining av spiralen (Hjardemaal, 2014, s. 193). Dette er tanker som minner mye om Piaget sin beskrivelse av læringsprosesser hos barn, som et vekselspill mellom assimilasjon og akkomodasjon (Befring, 2015, s. 23; Steffan Selander & Skjelbred, 2004, s. 14).

3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologien oppstår som en motreaksjon til det deduktive tankesettet i naturvitenskapelig forskning (Befring, 2015, s. 109–110). Den tyske filosofen Edmund Husserl er skaperen av denne retningen, som har som utgangspunkt å beskrive hvordan fenomenene i og rundt oss fremtrer for oss. I denne deskriptive fenomenologien er det sentrale å beskrive tingene eller begivenhetene i og rundt oss slik de viser seg eller fremstår for oss (Befring, 2015, s. 110). Forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Handlingen eller ytringen må da sees i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor, siden det samme settet med begreper kan bety noe annet i en annen sammenheng (Johannesen mfl., 2010, s. 82–83). Når man gjør en fenomenologisk analyse er det innholdet i datamaterialet som er det viktige. Man tolker og datamaterialet, og er ute etter å forstå den dypere meningen av folks tanker (Johannesen mfl., 2010, s. 173). Det grunnleggende utgangspunktet for fenomenologiske studier er virkeligheten slik aktørene selv oppfatter den (Grønmo, 2004, s. 372).

En fenomenologisk analyse kan man ifølge Johannesen m.fl (2010, s. 173–178) dele inn i fire hovedsteg:

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold

I denne fasen må man bli kjent med materialet, og skape seg et helhetsinntrykk. Det er viktig å ikke bli opphengt i detaljer på dette tidspunktet, men heller finne hovedtemaer materialet virker å inneholde.

2. Koder, kategorier og begreper

Her er det om å gjøre å finne meningsbærende elementer i materialet. Man gjør en systematisk gjennomgang der man ser etter tekstelementer som gir kunnskap og informasjon og markerer disse med kodeord. Dette gjør det enklere å senere kunne analysere materialet. Man kan skille mellom beskrivende koder som setter merkelapper på meningsinnholdet i datamaterialet og tolkende koder som reflekterer hvordan tendensene i materialet kan forstås og tolkes.

3. Kondensering

Hensikten med kondenseringen er å abstrahere meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene. Her trekker man ut de tekstelementene som er identifisert som meningsbærende for å så bruke dette til videre analyse.

4. Sammenfatning

Sammenfatningen innebærer en meningsfortetting av materialet for å utforme nye begreper og beskrivelser. Her må man vurdere om det inntrykket denne fortettingen skaper er i tråd med det som var i det opprinnelige materialet, og eventuelt gå tilbake i prosessen for å gjøre endringer om så ikke er tilfelle.

Vi kan skille mellom hermeneutikken og fenomenologien først og fremst gjennom en ulik vekt på for-forståelsen hos forskeren. Dette tillegges større vekt i hermeneutiske analyser, der fortolkningen også bygger på den generelle forståelsen forskeren har i forkant av studien. For det andre må man i en hermeneutisk analyse forstå både aktørene og handlingene som deler av en mer omfattende helhet, der ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helheten de inngår i. Til sist er det også verdt å nevne at fenomenologiske analyser ofte handler om hverdagsliv, mens hermeneutiske analyser først og fremst er tolkning av data fra tekster som har et budskap som kan tolkes (Befring, 2015, s. 110–111; Grønmo, 2004, s. 372–374).

3.1.3 Positivism

Som en motsetning til hermeneutikken står positivismen i sin søken etter objektivitet, verdinøytralitet og systematisk observasjon. Positivismen ønsker å utvikle ekte kunnskaper, og at denne tradisjonelt er en metodisk forankring i naturvitenskapen (Befring, 2015, s. 21). Selve betegnelsen positivisme kommer fra den franske filosofen Auguste Comte, som mente at vitenskap og erkjennelse må ta utgangspunkt i erfaringen – og at en systematisk bearbeidelse av det sansene våre forteller oss danner basis for våre kunnskaper (Hjardemaal, 2014, s. 180). Comte mente man skulle utvikle ekte kunnskaper for å løsrive seg fra falske og feilaktige forestillinger (Befring, 2015, s. 22).

Man må deretter se på hvordan man så har tilegnet seg denne kunnskapen. Her skiller vi mellom empirisme og rasjonalisme. Comte, Locke, Hume, Berkley, Didreot, Vaolatire og Condillac kan sees på som eksempler på opphavelige representanter for empirisme, der menneskets utgangspunkt for kunnskap er en «tabula rasa»¹⁸. Motsatsen til empirisme vil være rasjonalisme, som hevder at fornuften er en sikrere kilde til kunnskap er erfaringen. Dermed kan tenkning i seg selv, selv uten erfaring, føre til sikker kunnskap. Descartes, Spinoza og Leibniz er opphavsfigurer for denne retningen (Hjardemaal, 2014, s. 180).

Positivismen ser etter objektive realiteter som er uavhengige av de som lever og fungerer i denne konteksten, noe som er problematisk. En mulig løsning som har kommet ut fra dette er postpositivismen, der man anvender kombinerte metoder og design fra både kvalitative og kvantitative metoder som inkluderes inn i det samme forskningsarbeidet (Befring, 2015, s. 23). Han viser videre til at dette postpositivistiske perspektivet har med seg det han beskriver som en metodisk eklektisme der hermeneutikk og postpositivisme gjensidig utfyller hverandre og skaper muligheter for komplementære gevinster. Eklektisme som begrep kommer jeg tilbake til i kapittel 3.3.6, der jeg diskuterer kritikk av kritisk diskursanalyse.

Siden positivismen i sin bruk av naturvitenskapelige forskningsopplegg er naturlig knyttet mot kvantitative metoder (se kapittel 3.2.2) er det lett å tenke seg at dette er et klart skille. Men man kan greitt hevde at både kvalitative og kvantitative data kan legge

¹⁸ «tom tavle» - https://www.naob.no/ordbok/tabula_rasa

et grunnlag for et positivistisk vitenskapssyn – og motsatt. Dette er i større grad avhengig av hvordan man velge å fortolke enn datainnsamlingen som sådan (Grønmo, 2004, s. 10–11).

3.1.4 Sosialkonstruksjonisme

På starten av 1900-tallet vokste retningen sosialkonstruksjonisme frem, og har siden blitt et dominerende vitenskapsteoretisk ståsted. Med sosialkonstruksjonisme (og det nært beslektede sosialkonstruktivisme) menes at man tar som utgangspunkt at virkeligheten er en sosial konstruksjon der språket og måten vi kommuniserer på er av grunnleggende betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten (Hjardemaal, 2014, s. 206). Ideer og begreper er sosiale konstruksjoner på samme måte som en organisasjon eller politisk institusjon. (Ringdal, 2014, s. 43).

Man kan se på tre prinsipper som ligger til grunn for all sosialkonstruksjonisme: Først handler det om en sosial konstruksjon sannhetsinnholdet. Her kan man forstå at selv vitenskapelige sannheter er konstruert i en kultur, og har bare et gyldig sannhetsinnhold innenfor denne kulturen. Dernest handler det om språket og at mening blir avledet fra bruken av språket i seg selv. Og til sist den politiske og pragmatiske forståelsen av diskurs og hvilke implikasjoner det har for kulturen som helhet å akseptere sannheter. (Gergen & Gergen, 2008, s. 817–818).

Det finnes ulike former for sosialkonstruksjonisme, med ytterpunkter som hevder at virkeligheten selv kun får eksistens gjennom vår kunnskap om den – eller et ontologisk standpunkt der det ikke finnes noen virkelighet utenfor språket, til mindre radikale ideer om at det er vår kunnskap om virkeligheten som er sosialt konstruert, og hvordan språket setter grenser for vår mulighet til å få kunnskap (Hjardemaal, 2014, s. 207). Ringdal (2014, s. 44) sier at sterk konstruktivisme heller mot antirealisme, der verden utenfor oss selv bare er tilgjengelig for oss gjennom vårt konstruerte bilde av virkeligheten. Og i forlengelsen av det vil det finnes et uendelig antall likeverdige sosialt konstruerte verdener, noe som avfeier ideen om en empirisk sannhet. Forholdet mellom mennesker og den sosiale verden blir en dialektisk prosess der eksternalisering, objektivering og

internalisering er momenter i en stadig pågående prosess mellom individene og de sosiale omgivelsene (Hjardemaal, 2014, s. 207).

En retning eller et perspektiv innenfor sosialkonstruksjonismen som har vokst seg sterkere den siste tiden er språkets sentrale betydning for å forstå hvordan sosiale konstruksjoner er bygget opp og styrer vår oppfatning av virkeligheten. Her kan vi se en tydelig retning mot diskursanalysen – noe som også oftere og oftere settes i sammenheng med hverandre (Hjardemaal, 2014, s. 208).

På tross av ganske mangfoldige og ulike retninger av sosialkonstruksjonisme er det ifølge Vivien Burr fire premisser som binder disse sammen:

1. En kritisk innstilling overfører selvsagt viten

Det er ikke en objektiv sannhet vi bygger vår viten på, men heller de kategoriene vi deler virkeligheten inn i.

2. Historisk og kulturell spesifisitet

Mennesker er historiske og kulturelle vesener. Hvordan vi da forstår og representerer verden vil da også være historisk og kulturelt betinget.

3. Sammenhengen mellom viten og sosiale prosesser

De måtene vi forstår verden skapes og opprettholdes av sosiale prosesser. Viten er noe vi skaper ved sosial interaksjon.

4. Sammenhengen mellom viten og sosial handling

Hvilke handlinger som er naturlige og hvilke som er utenkelige handler om hvilke verdensbilder man har. Ulike sosiale verdensbilder fører til ulike sosiale handlinger.

(Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13–14)

For å forstå dette begrepet bedre kan det eksemplifiseres. Nasjonale grenser, kulturell identitet, penger, språk og lover er alle begreper som ikke finnes uten en sosial enighet om begrepenes innhold, og er dermed sosiale konstruksjoner.

Dette kan beskrives godt ved å sitere Thomas Cooley:

«I am not who you think I am; I am not who I think I am; I am who I think you think I am»

3.1.5 Resepsjonsteori

Resepsjonsteori handler om de faktorene som avgjør hvordan en tekst leses og oppfattes. Hva er det selve teksten bidrar med, og hva er leseren sitt bidrag (Ridderstrøm, 2019)? Leseren bidrar med sine biologiske, interne og eksterne faktorer. Her kan vi finne ting som for eksempel kjønn, utdanning, alder, inntekt, bosted, familiesituasjon og lignende. Man kan tenke på meningen i teksten som noe som ikke er innebygget i teksten i seg selv, men som skapes i samspillet mellom teksten og leseren. Det faktum at vi ikke snakker om tekstmottagelse, men at det derimot er et dynamisk samspill mellom leseren og teksten forbinder resepsjonsteori med hermeneutikken (kapittel 3.1.1), der teksten fortolkes i gjennom en utveksling av teksten og leserens forforståelse (Ridderstrøm, 2019, s. 23; Tønneson, 2010, s. 178).

Det er ulike teorier for hvordan vi tolker tekster. Ett eksempel er Denis McQuail som identifiserer ulike behov vi har - behov for informasjon, personlig identitet, sosial integrasjon og interaksjon og underholdning. Det siste minner mye om Dolf Zillmann sin humørteori, der vi som lesere er hedonistiske og ønsker bare å maksimere det som gir oss lyst, glede og fornøyelse. Et annet er Sven Møller Kristensen sine lese måter - konformativ (teoribekreftende), formativ (teoriavkreftende) eller diversiv (virkelighetsflukt). Og som ett siste eksempel Peter Haimonwitz som definerer tre ulike regler for hva man som leser leter etter - oppmerksomhet, betydning og konfigurering (Ridderstrøm, 2019, s. 4, 20–21, 34–35; Valsø, 2013).

En svært viktig teoretiker i resepsjonsteori er Wolfgang Iser, som med begrepet den implisitte leser forutsetter visse lesere til en tekst. Selv om han ofte blir utelatt fra akkurat resepsjonsteori, så er det også her verdt å nevne Umberto Eco, som snakket om den perfekte leseren, modell-leseren, som oppfatter alle tekstens intertekstuelle referanser, skjønner alle tekstens vitser og kan utføre alle de tolkningsstrategiene som teksten krever (Ridderstrøm, 2019, s. 15; Tønneson, 2010, s. 180–181; Valsø, 2013). Iser snakker også om tekstens tomrom - det som ikke står i teksten. Han sier at leseren tillegger teksten meninger som ikke var der fra før (Ridderstrøm, 2019, s. 5; Valsø, 2013). Forfatterens produksjon og leserens medproduserende resepsjon inngår i et dialektisk samspill som produserer mening og innsikt (Ridderstrøm, 2019, s. 7).

Willy Dahl sier at man på grunn av tiden og samfunnet man lever i vil også tekster man leser også endre seg - og man vil få ulik mening. Det er ikke mulig å for en person å lese den samme teksten to ganger (Ridderstrøm, 2019, s. 25).

3.1.6 Grounded theory

«Grounded theory» er strengt talt ikke en teori, men en metodisk fremgangsmåte. Jeg har her likevel satt den som en del av teorikapittelet, siden jeg vil først og fremst beskrive det teoretiske utgangspunktet, ikke anvende fremgangsmåten. Det er mulig å anvende dette som metode uten på komme frem til en teori som et produkt. Dette kan for eksempel brukes til å bringe til veie en grundig beskrivelse av et fenomen, i motsetning til en teori (Johannesen mfl., 2010, s. 180). Gibbs hevder at «grounded theory» ikke er en metode, men en måte å oppdage teorier som er fundamentert («grounded») i data (Gibbs, 2010a).

Metoden i seg selv ble utviklet på 1960-tallet av Barney Glaser og Anselm Strauss i forbindelse med undersøkelser av faktorer rundt dødsprosessen hos pasienter på et sykehus (Johannesen mfl., 2010, s. 179). De tok et oppgjør med den tradisjonelle hypotetisk-deduktive metoden og ville utvikle en alternativ vei til begreps- og teoriutvikling. Der en deduktiv tilnærming vil ta utgangspunkt i hypoteser som utledes fra allerede etablert teori vil induktiv forskning basere seg på et erfart problem, personlig bakgrunn eller en idé (Befring, 2015, s. 61; Gibbs, 2010b). Se også kapittel 3.2.7 for mer om deduktiv og induktiv tilnærming. Metoden har vært gjenstand for en del kritikk, men har gradvis økt i popularitet og er i dag anerkjent som vel anerkjent som metode (Befring, 2015, s. 62). Man kan til og med hevde at «grounded theory» er i dag den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning (Gibbs, 2010a).

Det mest fundamentale med metoden er at teorien ikke kommer inn som et utgangspunkt i forkant av undersøkelsene, men heller blir betraktet som data. Dette er for å sørge for at forskeren starter med et mest mulig åpent sinn, og ikke lar seg påvirke av allerede etablerte teorier. Metoden betinger også en ganske åpen problemstilling, samt et fagfelt forskeren ikke kjenner så godt fra før (Johannesen mfl., 2010, s. 179). Det er ønskelig at forskeren forsøker å la seg påvirke i stå liten grad som mulig av sine egne forutinntattheter, selv om metoden anerkjenner at dette ikke er praktisk mulig.

Et viktig begrep er teoretisk utvalg¹⁹, der man ved hjelp av teorien eller forståelsen som man utvikler gjør at man inkluderer andre utvalg - dette kan være folk, hendelser, aktiviteter eller tidsperioder (Gibbs, 2010b; Hoonaard, 2008, s. 874). Dette oppstår når forskeren utvikler teoretisk sensitivitet, som handler om evnen til å forstå og identifisere hva som er viktig og mindre viktig i materialet (Johannesen mfl., 2010, s. 181; Tracy, 2013, s. 28). Denne sensitiviteten til materialet anses for å være det kreative elementet i forskningsprosessen. Det er viktig å balanse mellom det kreative og det metodiske, siden man kan se en «grounded theory» analyse uten kreativitet som en uinteressant mekanisk oppdeling av data, og en tilsvarende analyse uten metode som noe som forlater forankringen i virkeligheten (Johannesen mfl., 2010, s. 181)

Som metode består «grounded theory» av datainnsamling og analyse som foregår i parallell. Dette for å kunne danne en vekselvirkning mellom det man finner og hvordan man kan fokusere undersøkelsene (Gibbs, 2010b; Johannesen mfl., 2010, s. 180).

Selve fremgangsmåten for en gjennomføring av en «grounded theory» undersøkelse kan vi dele inn i fem faser (Johannesen mfl., 2010, s. 182–194):

1. Undersøkellesdesign

Her handler det om å avgrense det man skal studere, gjerne ved hjelp av allerede eksisterende teori. Dette handler om å identifisere hva forskeren ønsker å se nærmere på - og hva som er ønsket å vite.

2. Datainnsamling

3. Organisering

4. Analyse

Dette er to hovedprosesser - koding og notatskriving. Koding består av først åpen koding - der man definerer egenskaper og verdier ved fenomenene som studeres, deretter koding langs handlingsaksen - der man klarlegger forbindelsene mellom de enkelte kategoriene. Forskjellen er altså at der den åpne kodingen deler dataen opp i kategorier, setter koding langs handlingsaksen dataen sammen igjen på nye måter for å klarlegge

¹⁹ Fra engelsk «theoretical sampling»

sammenhenger. Til sist kommer den selektive kodingen, der man skriver en analytisk historie om det fenomenet man studerer.

Notatskriving er en prosess for å hold tritt med ideer og innfall man får underveis i analysen. Vi kan dele disse notatene i kodenotater - som redegjør for valg man gjør underveis under kodingen, teorinotater - som inneholder analyser, fortolkninger og andre ideer, og operasjonelle notater - som dokumenterer valg av intervju personer, endringer i spørsmålsstilling, detaljgrad i utskrivningen og lignende.

5. Sammenligning

I etterkant av analysen er det på tide å sammenligne egen utledet teori med allerede eksisterende teorier på området, for å finne likheter og forskjeller mellom disse.

3.2 Metode

«If I had an hour to solve a problem, I'd spend 55 minutes thinking about the problem and 5 minutes thinking about solutions.»

-Albert Einstein²⁰

Selve ordet metode stammer fra det greske «methodos», som betyr å følge en bestemt vei mot målet. Vi tenker på en metode i et forskningen som en anerkjent fremgangsmåte for å realisere et forskningsarbeid (Befring, 2015, s. 36). Det er nødvendig å basere forskning på større grundighet og systematikk enn hva hverdagskunnskapen vår kan gi oss. Metodelæren kan brukes for å finne ut hvordan vi kan gå frem for så langt som mulig å undersøke om antagelser vi har stemmer med virkeligheten eller ikke (Johannesen mfl., 2010, s. 29). Vi kan si en metode er planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål (Grønmo, 2004, s. 27). For min del tenker jeg på metode som en oppskrift for forskningen.

Vi kan tenke oss en verden delt i den lille verdenen - der vi som enkeltindivider selv står i sentrum av alle begivenheter, og den store verdenen - som er utenfor oss selv. Når vi søker kunnskap om den store verdenen er det ofte slik at vi ofte gjør noen tolkinger som ikke alltid objektivt sett stemmer så godt som vi ofte tror. Som individer overgeneraliserer vi fenomener basert på egne erfaringer i den lille verdenen, vi baserer oss ofte på selektive inntrykk, vi tillegger det særegne eller spesielle større vekt og vi trekker ofte forhastede konklusjoner (Neuman, 2014, s. 4–5). Media spiller gjerne en rolle for å tydeliggjøre disse effektene. I forskning må man derfor stille strengere krav til bevisbyrden før man kan trekke konklusjoner enn hva man ofte gjør i hverdagen (Johannesen mfl., 2010, s. 27–29).

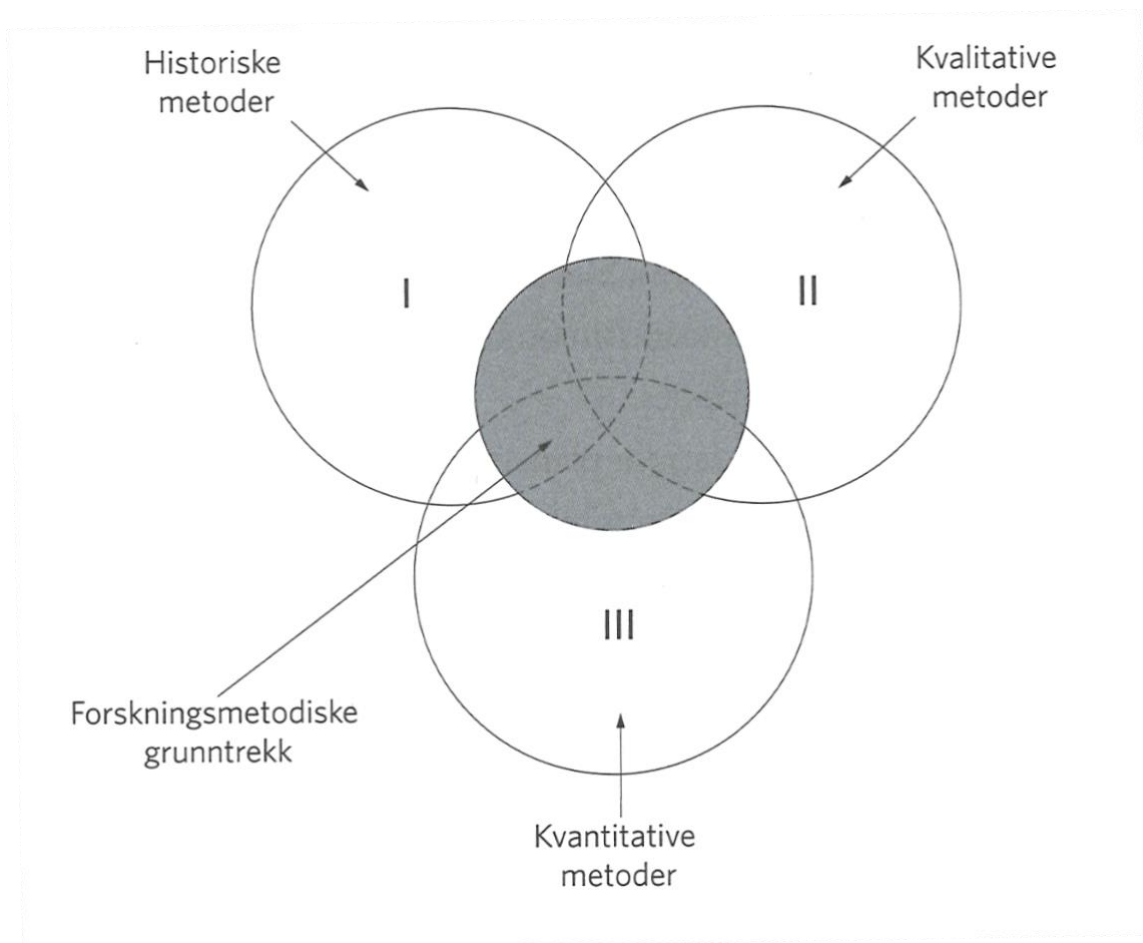
Det har kommet et vesentlig skille i metodikken de siste tiårene, der kvalitative metoder har blitt et alternativ til kvantitative metodikk. De kan ved første øyekast virke motstridende, og var også i starten svært kritiske til hverandre, mens det i dag er blitt tydeligere at disse to tradisjonene i større grad utfyller hverandre (Tor Arnfinn Kleven, 2014, s. 18). Å kombinere både kvantitative og kvalitative metoder i samme undersøkelse kaller vi «mixed methods» (Tor Arnfinn Kleven, 2014, s. 20). Fremveksten av slike «mixed

²⁰ Det hersker tvil om dette sitatet faktisk stammer fra Einstein - se <https://quoteinvestigator.com/2014/05/22/solve/>

methods» på 1980- og 90-tallet blir gjerne kalt en tredje metodologisk bevegelse - etter retningsendringen mot mer kvantitativ metodikk i humanistiske fag på på midten av forrige århundre, og den påfølgende motreaksjonen med de kvalitative metodene litt senere (Bazeley, 2019). En forskningsmetodisk eklektisk holdning gjør at man er i stand til å velge de metodene som egner seg best for det aktuelle forskningsformålet (Befring, 2015, s. 36). Med en eklektisk fremgangsmåte henter man inspirasjon fra ulike teorier og fremgangsmåter og setter disse sammen i det man kan kalle en begrunnet eklektisisme (Knudsen, 2010, s. 170).

Innenfor utdanningsvitenskapen, som det er mulig å hevde tekstene denne oppgaven baserer seg på befinner seg innenfor, er det tre sentrale forskningsmetoder; de tidligere nevnte kvalitative og kvantitative i tillegg til det vi kaller historiske metoder. En kombinasjon, eller triangulering, av ulike metodiske tilnærminger vil kunne styrke verdien og validiteten av undersøkelser (Befring, 2015, s. 36).

Figur 3-1 Hovedkategorier av forskningsmetoder i utdanningsvitenskap



(Befring, 2015, s. 37)

Ved å ta i bruk anerkjente forskningsmetoder, som bygger på prinsipper for systematisk gjennomføring av undersøkelser, vil det være mulig å nå frem til troverdige konklusjoner. Selv om vektleggingen av grunntrekkene mellom de historiske, kvalitative og kvantitative metodene vil variere, bygger ifølge Befring (2015, s. 41) de samlede grunntrekkene vi ser i midtsirkelen av Figur 3-1 på noen av de samme metodiske kvalitetene, som ønsker å realisere:

- en åpen og kreativ forskningsprosess: som kan bidra faglig fornyelse
- systematikk i gjennomføringen: med presisjon og nøyaktighet
- entydige problemstillinger: som kan uttrykkes i form av generelle og spesifikke forskningsformål og forskningsspørsmål, eller som hypoteser
- gode forskningsdata som er valide og reliable for å undersøke de historiske eller empiriske problemstillingene som står i fokus
- troverdig tolkning og analyse av data: som kan bestå av dokument-analyse, kvalitativ analyse eller statistiske beskrivelser og analyser
- vilkår for etterprøving og replikasjon: med muligheter for å kunne reproducere resultatene gjennom nye undersøkelser
- systematisk kontroll av feilfaktorer: som innebærer å begrense både tilsiktede og utilsiktede feil som kan oppstå på alle trinn i et forskningsarbeid
- utforming av konklusjoner: med svar på problemstillinger, refleksjoner og kritiske vurderinger av anvendte forskningsmetoder

En metode skal inneholde informasjon om hvordan man kan sikre at kunnskapen og teoriene som fremskaffer oppfyller kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet (Grønmo, 2004, s. 27). Se kapittel 3.5 for mer om validitet og reliabilitet.

3.2.1 Kvalitative metoder

Kvalitative metoder har styrke når målet er å få innsikt i spesifikke fenomener, situasjoner, enkeltpersoner eller institusjoner (Befring, 2015, s. 111). Ifølge Malterud (2002, s. 2469) og Befring (2015, s. 109–110) er kvalitative metoder bygget på teorier om fortolkning – hermeneutikk (kapittel 3.1.1), og menneskelig erfaring - fenomenologi (kap

3.1.2). Åpenhet og nærhet til det som skal studeres er viktige fortrinn med kvalitativ metode (Ringdal, 2014, s. 254).

Opphavet til bruken av kvalitative metoder i samfunnsvitenskapene i Norge har basis i det som kalles for positivisme-debatten på 1950-tallet (Johannesen mfl., 2010, s. 361). Kritikken i denne debatten handlet om at det ikke er mulig å forstå handlinger mellom mennesker kun ved å observere handlingene i seg selv. For å få et innblikk i meningen bak handlingen må forskeren delta i samfunnet, snakke med mennesker og tolke det som skjer (Johannesen mfl., 2010, s. 362). Det er i relasjonsforholdet til andre man best forstår aspekter av kulturen (Tracy, 2013, s. 26) .

Nilssen (2012, s. 134–135) viser til Creswell som hever at all kvalitativ forskning er basert på fem filosofiske antagelser:

1. virkelighetens multiple natur
2. den nære forbindelsen mellom forsker og det forskningen angår
3. det verdiladede aspektet ved studien
4. den personlige tilnærmingen i presentasjonen av forskningen
5. den induktive forskningsprosessen

Kvalitative metoder kan gjennomføres på mange forskjellige måter, og kjennetegnes av nettopp dette fraværet av en analytisk hovedretning. Nettopp av den grunn er transparens et viktig krav i den kvalitative forskningen (Johannesen mfl., 2010, s. 82). Man kan se på kvalitativ forskning som et lappeteppe av synspunkter, perspektiver og data, som på tross av de kan både være mangelfulle og usammenhengende hjelper til å konstruere en meningsfull syntese. Dette viser en fleksibilitet og kreativitet hos den kvalitative forskeren (Tracy, 2013, s. 26).

Kvalitativ analyse er i seg selv ikke designet for å komme frem til universelle lover basert på hvordan den knytter sammen variabler tatt ut av en sammenheng. Derimot er rike kvalitative data svært verdifulle for å forklare kontekstualiserte aktiviteter (Tracy, 2013, s. 219).

Ifølge Befring (2015, s. 38) har kvalitative forskningsmetoder i første rekke relevans på nåtidsorienterte empiriske undersøkelser, men Grønmo (2004, s. 377) hevder at analyser med vekt på tidsperspektivet, såkalte longitudinelle studier, er svært vanlige både i kvantitative og kvalitative studier. Denne typen studier kan omhandle både

kortvarige prosesser og endringer eller ta for seg svært langsiktige trender eller utviklingstendenser.

De kvalitative metodene kan bidra til å presentere mangfold og nyanser. En og samme virkelighet kan alltid beskrives ut fra ulike perspektiver, selv om ikke alle perspektiver er like relevante for den problemstillingen vi som forskere ønsker å belyse. Derfor får forskerens perspektiv og posisjon stor betydning for hva slags kunnskap som kommer frem (Malterud, 2002, s. 2469). Ringdal (2014, s. 254) problematiserer både forskerens observasjoner, som gjennom forskerens fagfilter er avhengige av teoretiske perspektiver, paradigmer og begrepsforståelser, og i hvilken grad vårt kulturelle filter av verdier og fordommer påvirker både valget av hva som observeres og direkte det som observeres. Når man ser på subjektiviteten til en forsker kan man si at det er på positive og negative sider ved dette. I kvantitativ metodetradisjon har man lagt størst vekt på de negative sidene, mens kvalitative metodetradisjoner har verdsatt de positive sidene mest (Tor Arnfinn Kleven, 2014, s. 19)

3.2.2 Kvantitative metoder

Med kvantitative metoder ser man på mål på størrelser eller mengder av noe (Grønmo, 2004, s. 74) - de kvantitative metodene er basert på prinsipper og teknikker med og av objektive målinger, tallmateriale og statistikk (Befring, 2015, s. 39).

Et trekk ved kvantitative metoder er inndeling og kategorisering ved hjelp av variabler som man tillegger tallverdier ved hjelp av målinger (Befring, 2015, s. 39). Der kvalitative metoder tar utgangspunkt i tekst²¹, er de kvantitative basert på tall, som så blir analysert gjennom spesielle statistiske prosedyrer. Selv om dette er tilfelle, er det også i kvantitative analyser elementer av kreativitet, særlig i forhold til hvordan man tolker disse (Johannesen mfl., 2010, s. 237).

Selv om det er vanlig å analysere kvalitative data ved hjelp av kvalitative metoder og tilsvarende for kvantitative data, så må det ikke være slik. Det er ingenting i veien for at man bruker kvantitative data for å analysere noe kvalitativt (Johannesen mfl., 2010, s. 365), slik jeg gjør i denne oppgaven. På tross av klar kvantitativ tilnærming når det gjelder

²¹ Her tolker jeg det til å bety et utvidet tekstbegrepet med alle former for tekster.

selve opptellingen og de ulike konkordans plottene (vedlegg 7.1.1, 7.1.2, 7.1.3, 7.1.4 og 7.1.5.3) er likevel tilnærmingen min totalt sett utvilsom kvalitativ slik jeg selv ser det. Både med tanke om at dataen jeg analyserer er tekst, samt at jeg tolker det tekstuelle - ikke de kvantitative analysene direkte.

3.2.3 Divergens og ekvivalens

Når vi snakker om begrepene kvantitativ og kvalitativ så viser dette til egenskaper og kvaliteter ved de fenomenene som studeres. Med kvalitativ tenker vi på egenskaper ved fenomener og ordet betyr beskaffenhet, mens kvantitet betyr mengde eller antall (Johannesen mfl., 2010, s. 363). Man kan si at mens kvalitative metoder baserer seg på verbale uttrykk og er fleksible og lite formaliserte, er kvantitative metoder basert på tallverdier og statistikk og er strengt formaliserte (Befring, 2015, s. 40). Kvantitative metoder kan brukes i om man undersøker meningskonteksten bak en menneskelig handling og samhandling, selv om en kvalitativ metode gjerne er mer egnet til å få frem meningsaspektene (Johannesen mfl., 2010, s. 362).

Forskeren sin rolle er ulik for de to metodologiene. I kvantitativ forskning er forskeren avskilt fra forskningsinstrumentet, mens i kvalitativ forskning er det forskeren som er instrumentet og observasjonene gjøres gjennom forskeren, som må være observant i hvilken grad man påvirker disse i prosessen (Tracy, 2013, s. 24–25). En annen forskjell på metodene ser man i måten de blir omgjort til en skriftlig artikkel, rapport, oppgave eller lignende. Der et kvantitativt arbeid gjerne blir delt i en beskrivelse av det man bruker å undersøke med og resultatene av undersøkelsen, mens en kvalitativ fremgangsmåte kan flyte mer sammen av samlingen av observasjoner, historier og interaksjoner som er gjort i prosessen. Det kvantitative skrivearbeidet er også ofte noe som blir gjort mot slutten av prosjektet, mens de kvalitative benytter skriveprosessen som en måte å reflektere over resultatene man har fått (Tracy, 2013, s. 25).

Tabell 3-2 Forskjell på kvalitativ og kvantitativ metode

Kvalitativ metode	Kvantitativ metode
En sosialt konstruert verden	En objektiv sosial verden
Oppdage begrep, lage teori	Teoristyrte, starter med begrep
Formålsforklaringer	Årsaksforklaringer
Små utvalg av case	Store representative utvalg
Nærhet til de(t) som studeres	Avstand til de(t) som studeres
Naturlige omgivelser	Kunstige omgivelser
Fleksibel	Strukturert
Tekstdata	Talldata
Uformelle analyseteknikker	Statistiske analyseteknikker

(Ringdal, 2014, s. 104)

Selv om det historisk har vært ganske sterke skiller mellom disse to metodetradisjonene, er det viktig å se på metoder som et redskap for å skaffe seg innsikt, og dermed er det ofte hensiktsmessig å kombinere disse metodene i praktisk forskning (Grønmo, 2004, s. 124; Johannesen mfl., 2010, s. 362–363). Tracy (2013, s. 25) hevder at noen av de «beste»²² forskningsprogrammene er basert på nettopp en kombinasjon av metoder. Man kan se på disse to metodene som komplementære i forhold til hverandre. Det er heller ikke mulig å si at den ene metoden er bedre enn den andre, men valget av metode(r) handler mer om et strategisk valg i forhold til selve problemstillingen man ønsker å belyse (Grønmo, 2004, s. 124).

Bazeley (2019) har kommet frem til 7 «C-er» for hvordan man i større grad kan integrere metodene (egen oversettelse med 5 «K-er» i parentes) :

- Converse (konversere) - gjennom hele prosjektet
- Construct (konstruere) - en metode basert på en annen
- Combine (kombinere) - med komplementær analyse
- Compare (konferere) - på tvers av data typer og kilder
- Convert (konvertere) - data fra en form til en annen

²² Fra engelsk «strongest»

- Compile (kompilere) - ved å bruke alle kildene sammen
- Convey (kommunisere)- basert på tema, ikke metode

3.2.4 Historiske metoder

Historiske metoder handler om å finne relevante kilder, vurdere validiteten av disse og tolkning eller analyse av innholdet i kildene i en historisk kontekst. Dette er også kjent som de tre k-ene - kildeoppsporing, kildekritikk og kildeanalyse, som står sentralt i historisk forskning. (Befring, 2015, s. 102). Det har vært vanlig å anvende historiske metoder for å gi evidens og støtte til andre metoder (Sager & Rosser, 2015, s. 1).

Slik disse historiske metodene er fremstilt i litteraturen er det gjerne med en tanke om et datamateriale som kommer fra ulike kilder - gjerne både skriftlige og muntlige. Dette synliggjør viktigheten av kildekritiske vurderinger, som igjen viser direkte til validiteten og reliabiliteten av kildene. Noen sentrale momenter for slik vurdering kan være vurdering av i hvilken grad kilden er basert på primære eller sekundære observasjoner, hvilken rolle og nærhet i forhold til beretningen er budbringeren av informasjonen har eller hadde og i hvilken grad har man fått tak i kontroll eller nyanserende informasjon (Befring, 2015, s. 106)? I arbeidet med historiske kilder skiller vi mellom preliminære kilder - som omhandler kilder for en innføring i temaet, primære kilder - som gir førstehåndskunnskap og sekundære kilder - som tolker eller omtaler primære kilder (Befring, 2015, s. 104).

En fremgangsmåte for historiske metoder kan oppsummeres ved hjelp av fem steg (egen oversettelse) (Sager & Rosser, 2015, s. 3–9):

- Definisjonen og avgrensing av temaer
- Utvalget av kilder - både tilgjengelighet og avgrensing.
- Påvirkning av egen og andres forskning.
- Kritisk i forhold til kredibilitet og autentifikasjon av kilder.
- Mønstre som oppstår i kildene for å formulere eller bekrefte/avkrefte hypoteser og skape et meningsfullt narrativ.

De dokumentene som dette arbeidet er basert på - i hovedsak offentlige dokumenter fra departement og storting - kan man normalt regne som mer objektive og troverdige. Likevel bør man ta hensyn til der det gjerne finnes sterke politiske føringer (Befring, 2015, s. 107). Både L97 (4.2.1.2) og LK06 (4.2.1.3) kan man hevde bærer noe preg av dette.

3.2.5 Dokumentanalyse

En dokumentanalyse er en systematisk prosedyre der en gransker eller evaluerer dokumenter (Bowen, 2009, s. 27–28). En slik analyse deles gjerne inn i tre faser – skumlesing, lesing og tolkning²³.

Bowen (2009, s. 31–32) hevder at dokumentanalyse har både fordeler og ulemper. Fordeler kan være tidseffektivt, tilgjengelighet, kosteffektivt, motstandsdyktighet for direkte påvirkning av forskeren, stabilitet, nøyaktighet og med god dekning. Ulemper kan være mangelfull detaljrikhet, vanskelig eller blokkert tilgjengelighet, fare for unøyaktighet eller mangelfull autentisitet, krever gjerne transkribering eller optisk skanning for å være tilgjengelig for analyse samt faren for utvalgsbias (Bowen, 2009, s. 31–32; Creswell, 2009, s. 180). Likefullt sier Bowen (2009, s. 31–32) klart at dokumentanalyse som metode både er egnet metode i undersøkelser som er fortolkende, i tillegg til at han mener dokumentanalyser kan benyttes som eneste metode i undersøkelser med et fortolkende studiedesign (Bowen, 2009, s. 29) selv om dette ofte sees på som en del av en triangulering med andre metoder. Selve begrepet å triangulere stammer fra navigasjon og landmåling, men med metodetriangulering mener man å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder. Fordeler med metodetriangulering kan være at det gir muligheter for teorimangfold der ulike teorier både kan testes mot hverandre og kan gi et mer nyansert bilde av fenomenet som studeres, det vil kunne styrke tilliten til metodene og resultatene i en studie dersom disse gir et samsvarende bilde og det danner grunnlag for faglig fornyelse dersom man finner avvik i resultatene fra de ulike metodene (Grønmo, 2004, s. 55–56; Tracy, 2013, s. 40).

²³ «skimming», «reading» og «interpretation»

Et skille man finner i analyse av dokumenter er manifest og latent innhold, der det manifeste innholdet er det som klart fremstår av teksten i seg selv og det latente må tolkes ut fra konteksten eller sammenhengen. Det kan problematiseres å kun basere analyse på det manifeste innholdet, siden ord og formuleringer kan ha ulike betydninger i ulike sammenhenger. Det vil derfor ved en kvalitativ innholdsanalyse fortrinnsvis gjøres en koding av det latente innholdet. (Befring, 2015, s. 89).

Man kan også skille mellom en innholdsanalyse og en tematisk analyse. Når en bedriver innholdsanalyse organiserer en dataene i predefinerte kategorier relatert til problemstillingen, mens i tematisk analyse er det om å gjøre å finne mønster i dokumentets eget innhold og se etter temaer og kategorier som dannes etter hvert som en leser dokumentet – noe som krever en grundigere gjennomlesing (Berge, 2017, s. 39; Bowen, 2009, s. 32).

I denne oppgaven vil jeg først og fremst benytte en innholdsanalytisk fremgangsmåte, siden det er spesielle ord eller «nøkkelbegreper» (se kapittel 4.4) jeg har valgt å se etter. Disse begrepene ble valgt etter grundig gjennomlesing av enkelte av de dokumentene som på den tiden var med i utvalget (se kapittel 4.2). Diskursanalyse innebærer i seg selv å avdekke bakenforliggende ideer og holdninger (Befring, 2015, s. 89) og vil således omhandle det latente innholdet (se kapittel 3.2.5).

3.2.6 Empiri og data

Med begrepene empiri - fra greske «empera», som betyr forsøk/prøve og data - fra latinske «datum», som betyr noe som er gitt, kan vi se på som mer eller mindre vellykkede representasjoner av virkeligheten. Det er først når virkeligheten registreres at den blir data eller empiri. Det er dermed ikke mulig å sette et direkte likhetstegn mellom data og virkelighet.

En type skille man kan gjøre på data er å dele den opp i hard og myk data, der harde data er kvantiserbare ved hjelp av tall og myke data foreligger som en tekst. (Johannesen mfl., 2010, s. 36–40). Det er også slik at begrepene kvantitativ og kvalitativ i utgangspunktet handler om egenskaper til dataen som samles inn og analyseres (Grønmo, 2004, s. 123). Både forskerens fokus under både innsamling og analysen og

forforståelse vil påvirke både hva man observerer og ikke minst hvordan observasjonene vektlegges og tolkes. Det er svært viktig å være bevisst dette, samt å være i dialog med andre forskere for å oppnå intersubjektivitet (Johannesen mfl., 2010, s. 36–40).

Et annet grunnleggende spørsmål dreier som om hvilken grad av reliabilitet eller pålitelighet dataene har (Johannesen mfl., 2010, s. 36–40). Se kapittel 3.6 for mer om reliabilitet og kapittel 3.5 for mer om det nært beslektede validitet.

3.2.7 Hypoteser og hypotesedannelse

Når man forsker går det et skille mellom hypotesedannende og hypotesetestende forskning. Den førstnevnte er bygget på deduksjon, der man tar utgangspunkt i at konklusjonene våre er korrekte såfremt premisene vi fremsetter også er riktige (Tor Arnfinn Kleven, 2014, s. 20). Vi kan si at vi går fra det generelle til det konkrete, der vi tester en hypotese ved hjelp av empiriske data (Johannesen mfl., 2010, s. 51). Dette er gjenkjennelig fra naturvitenskapene, for meg særlig matematikken. Som et eksempel kan man se dette i Euklids geometri, der 35 definisjoner, 3 postulater og 12 aksiomer gir utgangspunktet for hans svært berømte lærebok i geometri: «Elementer» (Byrne, 2013, s. 15–21). Befring (2015, s. 61) beskriver dette som et ideelt forskningsopplegg, som vil kunne gi det han beskriver som en suksessiv komplettering av teorien.

Som en motsetning til deduksjonen finner man induksjon, der man trekker slutninger fra det spesielle til det mer allmenne (Johannesen mfl., 2010, s. 51) eller man kan si at man trekker generelle slutninger med grunnlag i det man har observert. En naturlig svakhet vil være at det ofte er mange tilfeller eller variaser man ikke har observert. Induksjon kan sette oss på sporet av mulige gyldige, men ikke sikre sanne konklusjoner (Tor Arnfinn Kleven, 2014, s. 21).

Man kan tenke at et deduktivt opplegg ofte fungerer godt på et område som allerede er mye utforsket, kan et induktivt opplegg passe bedre når fenomenene ikke har vært forsket like mye på tidligere (Grønmo, 2004, s. 38).

Kleven (2014, s. 21) sier at abduksjon har fått en plass i forskningen i senere tid. Abduksjon er en logisk rekke, som på tross av sanne premisser ikke nødvendigvis kommer til en sann konklusjon. Vi kan se på abduksjon som en prosess der vi forsøker å komme

frem til en helhet ved å gradvis avdekke deler av et bilde. Denne prosessen med stadig nye antagelser om helheten som en dialog mellom antagelser og observasjoner gjør at man til slutt får en klarhet i hva bildet faktisk skal forestille. Hypoteser blir også utviklet underveis i forskningsprosessen (Hitching & Veum, 2011, s. 18). Det er en relevant sammenligning med en hermeneutisk spiral (se kapittel 3.1.1), der vår forståelse av hva en tekst dreier seg om utvikler seg i et vekslende samspill mellom lesing og justering av de tolkninger vi har dannet oss underviser fører frem til det vi mener er en klar forståelse av teksten (Hjardemaal, 2014, s. 205).

Med en abduktiv tilnærming kommer man ikke frem til sikker kunnskap, men det man kan kalle et kvalifisert grunnlag for nye antagelser og hypoteser, som igjen er avhengige av innsikten forskeren har i den aktuelle konteksten. Dette gjør at en abduktiv tilnærming kan man kalle en rekonstruerende metode (Hitching & Veum, 2011, s. 18–19).

Slutningstypen når Erasmus Montanus ved hjelp av logikk gjør moren sin til en sten kan sees på som et eksempel på abduksjon. Vi kan også i dette utdraget Man kan også i dette utdraget se et tydelig eksempel på induksjon når Erasmus viser til at en sten ikke kan fly. En slutning han trekker på tross av at man på ingen måte har undersøkt alle stener:

Montanus:

Ergo, den som drikker vel, er lyksalig. Morlille, jeg vil gjøre jer til en Steen.

Nille:

Ja Snak, det er end meere konstigt.

Montanus:

Nu skal I faa det at høre. En Steen kand ikke flyve.

Nille:

Ney det er vist nok, undtagen man kaster den.

Montanus:

I kand ikke flyve.

Nille:

Det er og sant

Montanus:

Ergo, er Morlille en Steen?

(Holberg, 1731 akt 2 - scene 3)

For min del vil jeg hevde at jeg har en abduktiv tilnærming til dette prosjektet. Det er i utgangspunktet ikke noen etablert teori eller hypotese som jeg har skrevet i stein før jeg satte i gang. Ei heller startet jeg på bar bakke uten noe som helst grunnlag for å vite hva dokumentene kunne fortelle meg. Jeg mener selv at det har vært en prosess som har hatt en vekslende prosess mellom å finne teori, analysere empirien og justere metoden og formuleringen av problemstillingen(e) i en kontinuerlig vekselvirkning.

3.3 Diskursanalyse

«Thinking and spoken discourse are the same thing, except that what we call thinking is, precisely, the inward dialogue carried on by the mind with itself without spoken sound.»

- Platon

3.3.1 Dialogisme

Et grunnleggende syn som ligger til grunn for en forståelse av diskursanalyse er dialogismen. Dialogismen er et erkjennelsesteoretisk utgangspunkt som stiller den språklige kommunikasjonen opp som et samspill mellom sender og mottager. Alle kommunikative handlinger vil da være grunnleggende sosiale siden de er rettet mot andre personer. Analyser med et dialogisk utgangspunkt vil bygge på det sosiale, det interaksjonelle og språket i kontekst (Hitching & Veum, 2011, s. 24–25).

Opphavet til dialogismen kommer fra sovjetrussiske forskerne Vygotsky, Bakhtin og Vološinov som på 1920- og 1930 tallet utviklet en teori om den iboende dialogismen i tekster (Lemke, 2012, s. 80). Dialogismen kan kalles et funksjonelt paradigme, som vektlegger den kommunikative meningen og funksjonen til språket. Motsatsen til dialogisme er monologisme, der vi kan se på språket som et individuelt fenomen som er internalisert i individet. Kommunikasjonen handler om overføringen av kunnskapen, det det språklige er regelstyrt og kan sees på som en kode med faste tilknytninger og stabile betydninger (Hitching & Veum, 2011, s. 24–26).

3.3.2 Diskurs

Selve begrepet diskurs kommer fra det latinske «discurrere» som betyr å springe hit og dit (Johannesen mfl., 2010, s. 221; Knudsen, 2010, s. 155). Å definere diskurs er ikke helt enkelt. Det avhenger både av faglig ståsted og tidligere forståelse. Diskurs er noe man bruker om meningssammenhengene uttrykk (Knudsen, 2010, s. 154). Det kan hevdes å være det meningsbærende elementet i en sosial prosess, det språket som vi assosierer med et sosialt felt, en måte å konstruere verden fra de aspektene av et spesielt sosialt perspektiv (Fairclough, 2012, s. 10), en tekst i kontekst (Hitching & Veum, 2011, s. 23), eller nær sagt enhver form for sosial praksis vil være mulig å definere som en diskurs

(Gibbs, 2015b). Det er også mulig å si at en diskurs en bestemt måte å omtale og forstå verden, eller et utsnitt av verden, på (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Språket i bruk eller meningsfull symbolsk handling er også mulige forklaringer på dette begrepet (Flowerdew, 2012, s. 174). Veum (2008, s. 27) mener også at det er mulig å rett og slett kalle dette for en tekst. Det er såpass mangfoldig i omtalen av dette begrepet at det er nesten slik at begrepet nesten ikke har noen betydning lengre, eller at begrepet betyr ulike ting i ulike sammenhenger (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Man kan se at begrepet har fått så mange ulike betydninger innenfor så mange fagfelt og språk at dette har blitt et av de mest brukte og samtidig mest uklare begrepet innen moderne språkvitenskap (Veum, 2008, s. 29).

Man kan sammenligne diskurser med isfjell - der en større andel av det underforståtte innholdet er «skjult». I dette skjulte lager vi oss mentale modeller, som består av en kombinasjon av eksplisitte proposisjoner og de implisitte proposisjonene vi baserer på kunnskap har fra før. Dette gjør at slike mentale modeller blir innholdsmessig betydelig større enn det uttalte i diskursen og de vil være forskjellige for hvert enkeltindivid (van Dijk, 2012, s. 596).

Det er ikke mulig å forstå samfunnet uten å ta med språket i betraktningen. Skrede (2017, s. 39) og Fairclough (Fairclough, 2012, s. 9) viser til at språket står i et dialektisk forhold til større strukturer i samfunnet, og at disse gjensidig påvirker hverandre.

En diskurs er også tidsavhengig, som vil si at diskursen endrer seg sett i lys av den tiden diskursen foregår i. Dermed vil diskurser i visse historiske perioder være mer dominerende enn andre diskurser. Diskursene kan både motsi hverandre, kjempe mot hverandre og overlape hverandre (Knudsen, 2010, s. 155). Dette vil være særlig vesentlig når man omtaler et fagfelt som er i stor endring – som må sies å være tilfelle når det gjelder det datateknologiske feltet.

3.3.3 Diskursanalyse

Diskursanalyse handler om å studere tekster skapt av mennesker, handlinger og tegn, og se hvordan disse er sosialt konstituert gjennom vaner og overenskomster som er etablert på en måte slik at de er «naturlige» (Hitching & Veum, 2011, s. 11). Vi kan si at diskursanalyse er en samlebetegnelse for ulike språklig orienterte analysetilnærminger

(Johannesen mfl., 2010, s. 221). Diskursanalysen ser på forholdet mellom hvilken form meningsuttrykket har og hvilken funksjon dette får i den aktuelle sammenhengen (Hitching & Veum, 2011, s. 112). En diskursanalyse handler altså om vår forståelse av språket i bruk (Hitching & Veum, 2011, s. 23). Vi ser på det meningsbærende i motsetning til å gjennomføre en ren språkanalyse. Det er forholdet mellom språk og virkelighet som er det vesentlige (Johannesen mfl., 2010, s. 221).

Diskursanalyse har bakgrunn i flere andre forskningsparadigmer, og åpner for tverrfaglighet og eklektisme - både teoretisk og metodisk (Hitching & Veum, 2011, s. 12). Særlig hermeneutikken (kapittel 3.1.1) og fenomenologien (kapittel 3.1.2) er tydelige i sin tilknytning, men jeg vil hevde at det finnes også tydelige trekk fra både sosialkonstruksjonisme (kapittel 3.1.4), resepsjonsteori (kapittel 3.1.5) og «grounded theory» (kapittel 3.1.6) i diskursanalysen. Det er en klar mulighet innenfor diskursanalyse å skape sin egen pakke ved å kombinere ulike teorier og metoder med diskursanalytiske perspektiver, i tillegg til å ta med seg andre elementer som kommer utenfra det diskursanalytiske feltet. Dette kan man si er til og med noe som er sett på som fordelaktig siden ulike perspektiver vil gi mer innsikt. Derimot må man også ta med at et slikt multiperspektivisk arbeid må være sammensatt av perspektiver som er sammensatt og sammenhengende (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12).

En tilnærming som også gir en inngang inn mot diskursanalysen er poststrukturalisme, som kan sies å være omstridt som et forskningsparadigme. Poststrukturalismen har opphav på 1960-tallet i angloamerikansk forskning, og ble på 1980-tallet også etablert i nordiske land. Man kan si at poststrukturalismen er eklektisk av natur - i den grad at den henter inspirasjon fra og ser på ulike andre teorier, som fenomenologi, hermeneutikk og strukturalisme. Det poststrukturalistiske synet er at man forstår kunnskap i relasjoner og prosesser, i motsetning til annen forskning, som ofte består av en søken etter mønster, grunnleggende strukturer og systematiske kategoriseringer. Man går fra å se på essensen til å se på prosessene som konstruerer og konstituerer essensen i diskursen (Knudsen, 2010, s. 152–153).

Diskursanalyse er hverken en ren teori eller en metode, men er noe som kan brukes som begge deler, eller som man kan si er sammenføyet (Jørgensen & Phillips,

1999, s. 12). Dette gjør at det er motvilje innenfor fagfeltet å utvikle en særskilt metodelitteratur. Diskursanalysen er også svært mangfoldig i sin fremgangsmåte, noe som gjør at det er opp til den enkelte forsker hvilken plass man skal ta innenfor dette feltet (Flowerdew, 2012, s. 178; Hitching & Veum, 2011, s. 13). Ulike former for diskursanalyse er ofte knyttet inn mot et spesielt fagfelt, men består gjerne av mange likheter. Eksempler på slike kan er satt inn i tabellen nedenfor (Tabell 3-3)

Tabell 3-3 Ulike typer diskursanalyse

Type av diskursanalyse	Kjente navn tilknyttet typen
Tekstlingvistikk	Halliday, van Dijk, Hoey
Etnometodologi	Sacks, Goffmann
Konversasjonsanalyse	Schegloff, Goffmann, Scriffin
Narrativ analyse	Labov, Chafe
Semiotikk	Foucault, Eco, Lotman
Dekonstruksjon	Derrida
Kritisk diskursanalyse	Fairclough, Wodak, van Dijk
Multimodal analyse	Kress
Diskursiv /sosial psykologi	Potter, Wetherell
Kognitiv modell - rammeanalyse	Lakoff, Tannen

(Gibbs, 2015a - egen oversettelse)

Johannesen, Tufto og Christoffersen (2010, s. 224–225) sier at man kan ifølge Iver Neumann dele inn arbeidet med en diskursanalyse i tre deler; valg og avgrensning av diskursen, identifikasjon av representasjonene til diskursen og identifikasjon av diskursens lagdeling. Vi kan se på noen utfordringer med dette:

Selve avgrensingen er problematisk i forhold til at det å se på et utsnitt av tekster en forenkling av virkeligheten - og er ikke en diskurs i seg selv, men heller en modell av språkbruken i samfunnet. Det er også utfordrende å bestemme grenser for diskursene, og ikke minst må man forholde seg kritisk til hvilke avgrensinger som gjøres i diskursen selv. Når det gjelder representasjonene er det en utfordring for diskursanalysen å se på hvordan potensielle maktforhold kan påvirke den dominerende forståelsen av et fenomen. Man kan for eksempel se på hvordan homoseksualitet historisk har blitt sett på

som synd og sykdom, noe som klart har påvirket den rådende diskursen for dette. Lagdeling kan man se på som hvordan man skiller mellom representasjoner som har større og mindre grad av tregghet - eller hvor enkle de er å endre. Menn og kvinner kan enkelt endre klesstil, men det er større tregghet i å endre for eksempel kjønnsorganer.

Det er det typiske og representative som er det vesentlige å se på i en diskursanalyse - ikke det unike (Veum, 2011, s. 91). En diskursanalytiker har ikke som mål å finne ut hva som ligger bak diskursen, eller hva folk egentlig mener eller hvordan virkeligheten egentlig er. Det er diskursen i seg selv som er gjenstand for analyse og hvilke mønstre som finnes i utsagn, samt hvilke sosiale konsekvenser ulike diskursive fremstillinger av virkeligheten vi får (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31).

3.3.4 Kritisk diskursanalyse

Målet med kritisk samfunnsforskning er å bedre forstå samfunnet, og i forlengelsen av det kunne gjøre valg for å fremheve ønskede og nedtone eller eliminere uønskede effekter. Kritisk diskursanalyse (KDA) har ambisjon om å beskrive, forklare og kritisere språkbruk som tilslører eller dekker over problematiske samfunnsforhold (Grue, 2011, s. 112). Til forskjell fra andre lingvistiske studier som ser på strukturer i teksten, er KDA ute etter å undersøke hvilke ideologiske interesser teksten kan tenkes å tjene (Skrede, 2017, s. 21). Man kan si at KDA er en dialektisk tilnærming som ser på samspillet mellom sosiale strukturer, sosiale praksiser og sosiale begivenheter (kapittel 0) (Skrede, 2017, s. 46–47).

Blant de fremste, eller i alle fall den mest fremtredende, forskeren på dette området må sies å være Norman Fairclough (Grue, 2011, s. 113), som mener at vi må forstå verden for å kunne endre den (Fairclough, 2012, s. 10). Fairclough tar som utgangspunkt Foucault sine ideer, men han hevder disse er for abstrakte, og utvikler dermed sine egne mer tekstorienterte analyser.

Foucault var i sin karriere opptatt av historisk forskning. Han satte et kritisk søkelys først på medisinsk behandling - der han hadde et mer holistisk aspekt med en mer helhetlig forståelse av mennesket som noe annet enn bare en samling organer. Deretter

tok han for seg moderne fengselssystemer, som han hevdet var barbarisk i hvordan avstraffelse var skjult fra samfunnet forøvrig. Før han til slutt fokuserte på sex og hvordan han mente samfunnet på 1900-tallet har profesjonalisert seksualiteten. Det er ofte en forståelse at alt er så mye bedre i dag enn før, noe Foucault advarer oss om. Likevel er det ikke slik at vi skal se på fortiden med et nostalgisk blikk, men heller se om det er noe lærdom av tidligere tider som kan gjøre nåtiden bedre. (The School of Life, 2015).

Fairclough bygger i tillegg til Foucault sine ideer også på Bakhtins teorier om det intertekstuelle og flerstemmige i tekster og diskurser og Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk og former den ene retningen av det vi i dag kjenner som KDA (Hitching & Veum, 2011, s. 23). Fairclough mener selv at sin egen KDA ligger svært nært Foucault sin semiotiske diskursanalyse (Gibbs, 2015a). Basisen i system-funksjonell lingvistikk (SFL) er at den bygger på at språket er et sosialt fenomen, og språkbruken gir meningsskapende sosiale prosesser (Hitching & Veum, 2011, s. 32). Halliday var opptatt av setningens funksjon og i forlengelsen av det forfatterens mening med å skrive setningen. Det er en sammenheng mellom funksjon, mening og form (Almurashi, 2016, s. 72). Det er ved å rette fokus på det intertekstuelle at Fairclough ser på det viktige elementet av forandring i KDA (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15).

En annen retning av KDA bygger på arbeid av van Dijk og Wodak som i større grad dreier seg om kognitivt funderte modeller (Hitching & Veum, 2011, s. 24; Veum, 2008, s. 44), men som jeg i liten grad vil anvende i dette arbeidet. Det er altså Fairclough sin kritiske diskursanalyse jeg vil ha som utgangspunkt i denne oppgaven.

Man kan hevde at KDA nærmest former et rammeverk, og vi kan tenke på det som en fellesbetegnelse på forskning som har samme ideologiske og vitenskapsteoretiske grunnholdninger (Grue, 2011, s. 118), og som trekker på mange av de samme tilnærmingene og metodene (Grue, 2011, s. 113). KDA er grunnleggende tverrfaglig orientert, og bør fortrinnsvis brukes med en viss oppmerksomhet mot andre fagfelt (Grue, 2011, s. 134).

KDA har ofte et noe idealistisk overordnet mål om å endre eksisterende sosiale praksiser og relasjoner (Hitching & Veum, 2011, s. 21), eller å avdekke diskursiv utøvelse av makt (Granly, 2007, s. 6). Dette er en vesentlig del av det som skiller diskursanalysen

fra den KDA. Det er dog viktig at ikke dette blir sett på som utelukkende negativt, siden makt er noe som både er tilstede i alle menneskelige relasjoner og som ved at makt gir næring til motmakt kan sees på som å være produktivt (Granly, 2007, s. 6). Også Foucault dreide seg gradvis i sine studier mot at makt var en produktiv faktor som blant annet konstituerer blant annet diskurser og viten (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 23; Knudsen, 2010, s. 155). KDA har som oppgave å se på hvordan diskursiv makt får uheldige følger for visse sosiale grupper (Skrede, 2017, s. 28). Det er ved at man ser på hvilken påvirkning en diskurs har på sosiale relasjoner, og om denne påvirkningen er heldig eller ei at man gjør en diskursanalyse til en kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017, s. 82). Et viktig poeng å ta med seg er også at det handler ikke om å rive ned når man benytter KDA, men heller å bygge om (Grue, 2011, s. 133).

KDA tar ofte utgangspunkt i et makronivå, i motsetning til andre former av diskursanalyse som kan operere utfra et mikronivå, men uavhengig av tilnærmingen i seg selv så er det innsikten i sammenhengen mellom tekst og kontekst – eller mikro- og makronivået – man søker etter (Hitching & Veum, 2011, s. 13–14). Språk i bruk er sjelden eller aldri nøytralt, men bærer med seg et bestemt perspektiv om hvordan verden ser ut og bør se ut (Grue, 2011, s. 112).

KDA handler om å identifisere og sette ord på det som blir tatt for gitt, og å problematisere det som fremstår som naturlig og selvsagt (Grue, 2011, s. 131). KDA handler i følge Fairclough om å identifisere punktene der virkeligheten kodes i språk på en bestemt måte - om hvilke semantiske og syntaktiske valg avsenderen gjør (Grue, 2011, s. 121). Med andre ord om valgene av noe som kan sies på flere måter.

Vi kjenner igjen den hermeneutiske metoden i KDA der vi går frem og tilbake mellom en helhetlig forståelse av det vi tolker og de enkelte aspektene i objektet. Vi beveger oss stadig mellom et samfunnsnivå og et tekstnivå (Grue, 2011, s. 122–123). Det er ikke alltid hverken mulig eller hensiktsmessig å lage en ferdig oppskrift i forkant (Nilsen, 2011, s. 138).

Også abduksjonen kommer frem i KDA ved at vi bruker sekundærlitteratur og fagspesifikk teori som grunnlaget for den mest plausible forklaringen som vi tilslutter dataene vi analyserer (Grue, 2011, s. 122).

Det finnes noen fellestrekk ved bruken av en KDA som gjør at det er mulig å kjenne denne igjen:

1. Sosiale og kulturelle prosesser og strukturer har en delvis lingvistisk-diskursiv karakter

Det er gjennom hverdagens diskursive praksis vi finner både sosial og kulturell reproduksjon og endring. Ved å anta at det også finnes samfunnsfenomener som ikke er av lingvistisk-diskursiv karakter kan man si at KDA skal kaste lys på nettopp den lingvistisk-diskursive dimensjonen av sosiale og kulturelle fenomener.

2. Diskurs er både konstituerende og konstituert

Diskurs konstituerer den sosiale verden og konstitueres av andre sosiale praksiser. Diskursen står i et dialektisk forhold til andre sosiale dimensjoner, og bidrar både til å forme/omforme samtidig som den avspeiler sosiale strukturer og prosesser.

3. Språkbruk skal analyseres empirisk i den sosiale sammenheng

KDA skal inneholde systematisk lingvistisk tekstanalyse av språkbruk i sosial interaksjon.

4. Diskurs fungerer ideologisk

Diskursiv praksis bidrar til å skape og reproducere ulike maktforhold mellom sosiale grupper. KDA har som oppgave å avsløre den rolle som diskursen spiller i opprettholdelsen av disse maktforholdene, og bidra til en større grad av maktfordeling i både kommunikasjonen og samfunnet som helhet.

5. Kritisk forskning

KDA skal ikke være politisk nøytral, men skal derimot stille seg på undertrykte sosiale grupper sin side. Resultater fra KDA skal kunne brukes «i kampen for radikal sosial forandring».

(Jørgensen & Phillips, 1999, s. 73–76)

3.3.5 Fairclough kritisk diskursanalyse - klassisk modell

Fairclough mener det er tre karakteristikkene som bør være til stede for at en analyse skal regnes for å være en KDA:

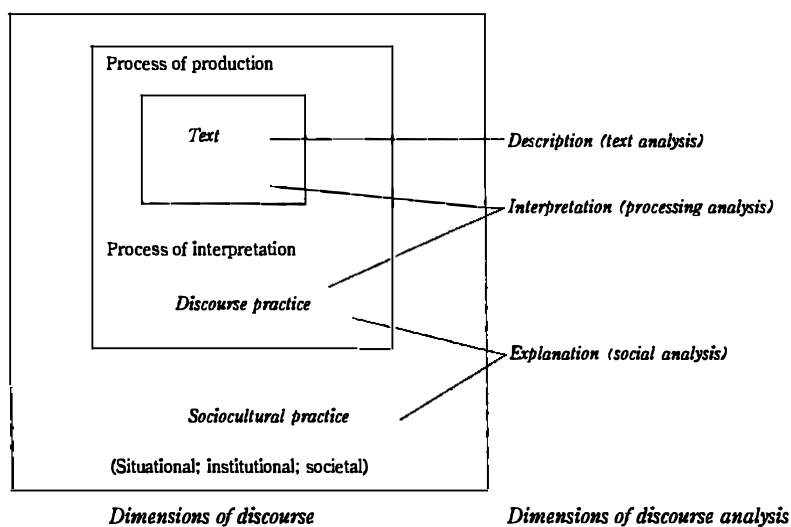
1. Man analyserer i tillegg til diskurser også forholdet mellom diskurser og andre elementer av sosiale prosesser.
2. Man gjennomfører en eller annen form for systematisk analyse av tekster. Det er ikke bare ren omtale av diskursene i seg selv.
3. KDA er et normativt prosjekt som bør identifisere og kritisere uheldige samfunnsforhold og skissere mulige veier for å rette på disse.

(Skrede, 2017, s. 23)

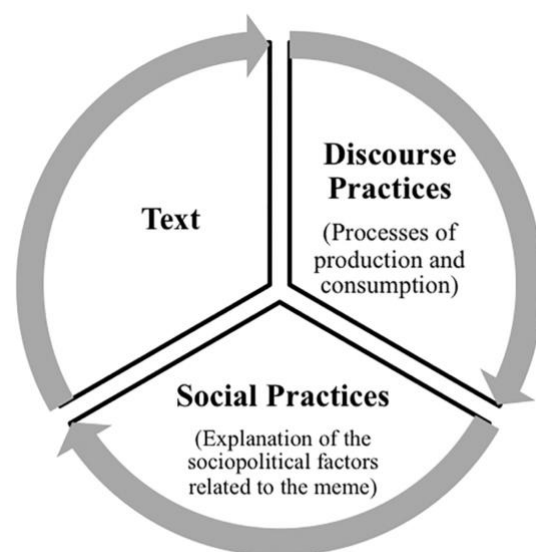
Med utgangspunkt i disse karakteristikkene utviklet Fairclough på 1990-tallet en tredimensjonal modell (se Figur 3-4), til bruk i empirisk forskning av kommunikasjon og samfunn (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80). Man kan i denne modellen se et tydelig skille mellom to grunnleggende nivåer i teksten: forskerens beskrivelse og forskerens fortolkning av teksten (Hitching & Veum, 2011, s. 20).

Fairclough sin tredelte modell for tekstanalyse handler om hvilke betingelser tekster produseres under - som sjangerkrav og språknormer, som igjen er avhengige av samfunnsformen som omgir disse (Grue, 2011, s. 119). Med denne modellen prøver Fairclough langt på vei å skape en syntese mellom lingvistiske mikroanalyser, samfunnsvitenskapelige makroanalyser av sosial praksis (Veum, 2008, s. 45) og den fortolkende mikrososiologiske tradisjonen der hverdagen er noe folk selv skaper gjennom å anvende felles «common sense» regler og prosedyrer (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 78). Som konsekvens kan altså ikke en tekst eller diskurs alene forklare en sosial sammenheng. Man må analysere forholdet mellom de tre dimensjonene og hvordan de gjensidig påvirker hverandre (Christiansen mfl., udatert).

Figur 3-4 Fairclough sine tre dimensjoner



(Fairclough, 1995, s. 98)



(Ross & Rivers, 2017, s. 294)

1. Dimensjon - «Tekst»

Her handler det om lingvistiske og semiotiske tekstanalyser - egenskaper til teksten. Dette er stedet hvor man analyserer ord og setninger relativt grundig - selv om KDA i seg selv ikke først og fremst er opptatt av lingvistikken, men heller lingvistikken som del av sosiale fenomener. Her bygger Fairclough på Michael Halliday sin systemisk-funksjonelle lingvistikk (SFL). I dette deskriptive nivået kan vi si at beskrivelsen av teksten forgår på mikronivå.

2. Dimensjon - «Diskursiv praksis»

Dette nivået dreier seg om tekstproduksjon, distribusjon og konsumpsjon. Det er i denne mikrososiologiske tradisjonen at diskurser spres og interagerer i og med samfunnet, og gjennom diskursiv praksis tekstene former og formes av sosial praksis. I dimensjon 2 er det primært diskursive prosesser over setningsnivå som analyseres. Intertekstualiteten er viktig på dette nivået. Det er tette bånd mellom dimensjon 1 og 2, og vi får en fortolkende («interpretation» i Figur 3-4) sammenfatning, som vi dog skiller analytisk.

3. Dimensjon - «Sosial praksis»

Den siste dimensjonen er makrososiologisk og her ser man på hvordan teksten går inn som en del av en overordnet sosial og institusjonell kontekst. Dette nivået er forklarende i forhold til det dialektiske forholdet mellom diskurs og den bredere sosiokulturelle praksis.

(Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80–84; Skrede, 2017, s. 30–32; Veum, 2008, s. 88)

3.3.6 Kritikk

Diskursanalyse har blitt gjenstand for en del kritiske bemerkninger. Det er kanskje ikke vanskelig å forstå når man ser på både hvor relativt lite strengt analyserammeverket kan virke, og hvordan diskursanalysen åpner for mange ulike innspill og innflytelser fra ulike fagtradisjoner og retninger. Når da diskursanalysen hverken ikke kan regnes som hverken en ren teori eller metode vil det være mange muligheter for å påpeke eventuelle utfordringer.

Jeg vil her presentere noen av de kritikkene som har kommet. Som et tilsvarende til noen av disse kan man se på hvordan Fairclough har videreutviklet sin egen analysemodell for KDA (kapittel 3.3.7). Denne nyere utviklingen av modellen kunne gjerne blitt brukt til min egen analyse. At jeg likevel har valgt den klassiske analysemodellen (kapittel 3.3.7) så skyldes det at jeg i liten grad har funnet denne nyere modellen omtalt i litteratur som omhandler KDA eller i annen akademisk litteratur. Hva dette skyldes tenker jeg ikke å spekulere i, men Skrede (2017, s. 34) viser til en workshop ved Aalborg Universitet i 2011 der Fairclough selv hevder at den klassiske²⁴ modellen fortsatt kan brukes.

Fairclough har blitt kritisert av Widdowson for å blande sammen begrepene beskrivelse og fortolkning, som gjør at man innenfor KDA ikke kan gjennomføre valide tekstanalyser fordi analysene er fortolkende (Hitching & Veum, 2011, s. 19–20; Veum, 2008, s. 67). De fleste KDA består også helt og holdent av tekstanalyser, på tross av at

²⁴ «klassisk» er mitt eget begrep på denne modellen. Valget av dette skyldes ene og alene en måte å skille de to modellene fra hverandre, samtidig som det er verdt å si noe om hvordan det på meg virker som modellen virker å være ansett.

Fairclough insisterer på at disse skal kombineres med analyse av diskursiv praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 102–103).

Diskursanalyse har blitt kritisert for å være for opptatt av å vise at vår forståelse av virkeligheten er relativ, og at kunnskap er en midlertidig og usikker øvelse (Skrede, 2017, s. 15). Det blir hevdet at diskursanalyse handler om relativisme, der den ikke gir entydige beskrivelser av virkeligheten, men heller vektlegger at man forstår virkeligheten gjennom språklige systemer (Johannesen mfl., 2010, s. 222). Et problem med Fairclough sin gamle modell ligger i hvor det går grenser mellom det diskursive og det ikke-diskursive - det er ikke klart hvor diskursanalysen slutter og analysen av sosial praksis skal være. Fairclough selv sier ingenting om hva som er passende sosiologisk- eller kulturteori sammen med resten av KDA (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 101). Det er usikkerhet rundt hvor diskursanalysen står i forhold til hvilken vekt den legger på lingvistikken, og om den hører hjemme i språkvitenskapen i det hele tatt (Hitching & Veum, 2011, s. 22)

Forskere som anvender KDA har blitt kritisert for å ha et for naivt syn på hvordan tekster påvirker leserne, og at KDA i seg selv bare erstatter en ideologisk ramme med en annen (Veum, 2008, s. 43).

3.3.7 Fairclough kritisk diskursanalyse - ny modell

Etter 2003 erstatter Fairclough sin egen tredimensjonale analysemodell med en ny modell med begrepene sosial struktur, sosial praksis og sosiale begivenheter, som Joar Skrede hevder de fleste lærebøker overser (Næss, 2017, s. 2).

Tabell 3-5 Fairclough gammel og ny analysemodell

Gamle begreper	Nye begreper
Tekst	Sosiale begivenheter
Diskursiv praksis	Sosial praksis
Sosial praksis	Sosial struktur

(Skrede, 2017, s. 33)

Navneendringen fra tekst til sosiale begivenheter er i grunn bare en klargjøring av hvordan tekstene også har et sosialt element. Så rent analytisk er nivået det samme som før (Skrede, 2017, s. 32). Diskursiv praksis heter nå sosial praksis, og siden Fairclough ifølge Skrede (2017, s. 34) hevder det ikke finnes noe slikt som diskursiv praksis - all praksis er sosial. Tidligere sosial praksis har blitt til sosial struktur. Begrepet sosial struktur egner seg bedre til å studere forhold på makronivå knyttet til økonomiske strukturer, maktforhold, byråkrati osv. (Skrede, 2017, s. 32).

Fairclough retter seg også med dette nye begrepsapparatet mot kritisk realisme som vitenskapsteori (Skrede, 2017, s. 32). Badewi (2013) kaller kritisk realisme et tredje forskningsparadigme på linje med et positivisme og fortolkning. Med kritisk realisme kan man se på makt som noe man kan inneha i kraft av en samfunnsmessig posisjon. Dette står i kontrast til forståelsen av makt hos Foucault, som avgrenset makten til noe som finnes kun i utøvelsen (Næss, 2017, s. 3).

Også den kritiske realismen, slik som KDA, legger vekt på å avdekke hvordan samfunn produserer både fordelaktige og uheldige resultater (Næss, 2017, s. 2). Ifølge Skrede har Fairclough ikke villet akseptere at sosial virkelighet kan reduseres til diskurs, og han vil heller ikke akseptere at alt er relativt og kontingent²⁵. Bhaskar, som man regner som opphavet til den kritiske realismen, sier at et svært viktig element i all kritisk realisme er at det en sammenfatning mellom filosofi, teori og praksis, noe som gjør som vi kan handle i tråd med filosofien (Bhaskar, 2014).

²⁵ https://www.naob.no/ordbok/kontingent_1

3.4 Etske hensyn

«Ethics is knowing the difference between what you have a right to do and what is right to do.»

- Potter Stewart

Med etikk mener vi læren om hva som er rett og galt (Ringdal, 2014, s. 451), eller som moralens teori (Befring, 2015, s. 28). Forskningsetikken er grunnleggende for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2014, s. 451). For å gjennomføre et prosjekt med noen form for vitenskapelig verdi er redelighet og ærlighet helt grunnleggende. Redelighet handler om pålitelig henvisningspraksis, god forskningsetikk og etiske grunnholdninger (Befring, 2015, s. 30).

Den som forsker må også være kvalifisert både personlig og metodisk, og gjøre alt man kan for at man begrenser både utilsiktede så vel som tilsiktede feil. Disse utilsiktede feilene kan oppstå på grunn av manglende forskningsmetodisk kompetanse, og det er sentralt for kvaliteten på forskningen at forskere har kompetanse til å bruke forskningsmetoden(e) som er valgt. De tilsiktede feilene er etisk problematisk, og handler for eksempel om bevisste og planlagte handlinger for å komme frem til bestemte konklusjoner (Befring, 2015, s. 30).

Vi kan dele etikken i fire ulike etiske hovedteorier som omfatter analyser og vurderinger av verdier, normer og idealer (Befring, 2015, s. 28–29):

- **konsekvensetikken**
 - det er følgene av en handling som avgjør om den kan vurderes som god.
- **pliktetikken**
 - det er krav som stilles om å utføre visse plikter og handlinger i samsvar med verdier og normer.
- **sinnelagsetikken**
 - det er motivene bak en handling som avgjør om denne er etisk akseptabel.
- **ansvarsetikken**
 - setter søkelys på makt- og ansvarsforhold i mellommenneskelige relasjoner.

Siden forskningen ikke forgår i et sosialt vakuum må man stille krav til forskerens evne til å reflektere over egen praksis. Både Grønmo (2004, s. 38) og Ringdal (2014, s.

452–453) viser til Merton sine grunnleggende etiske forskningsnormer som han mener alle forskere i større eller mindre grad føler et press fra:

- **offentlighet/felleseie**
 - all vitenskapelig virksomhet skal publiseres eller offentliggjøres i sin helhet siden resultatene tilhører menneskeheten i sin helhet.
- **organisert skepsis**
 - en forpliktelse om å stadig revurdere sannheten i vitenskapen, siden all tro på autoriteter bør utfordres. Med et kritisk utgangspunkt for andres arbeider kan feil og misforståelser avdekkes.
- **uavhengighet**
 - virksomheten skal ikke styres av spesielle interesser, grupper eller ikke-vitenskapelige motiver, og skal heller ikke la seg påvirke av egne syn eller favorittforklaringer på fenomener som studeres.
- **universalisme**
 - vurderinger skal være faglige og uavhengige av forskernes anseelse, stilling, alder, kjønn, nasjonalitet sosiale bakgrunn eller personlige egenskaper.
- **originalitet**
 - forskning skal være nyskapende og bidra til å øke vår kunnskap.
- **ydmykhet**
 - forskere skal være bevisste og klargjøre begrensninger ved både faglig kompetanse og ved studiene sine.
- **redelighet**
 - sannheten er særlig viktig.

Dersom det hadde vært aktuelt med informanter i denne oppgaven ville det også vært naturlig å omtale fritt samtykke, konfidensialitet, gjensidige fordeler, samtykkeskjemaer, søknader til Norsk Senter for Forskningsdata ²⁶ samt eventuell deltagerrisiko her. Ei heller involverer oppgaven barn eller utsatte grupper som man bør ta særlige hensyn til.

²⁶ <https://nsd.no>

3.5 Validitet

«Don't tell a lie to be loved, speak the truth to be hated.»

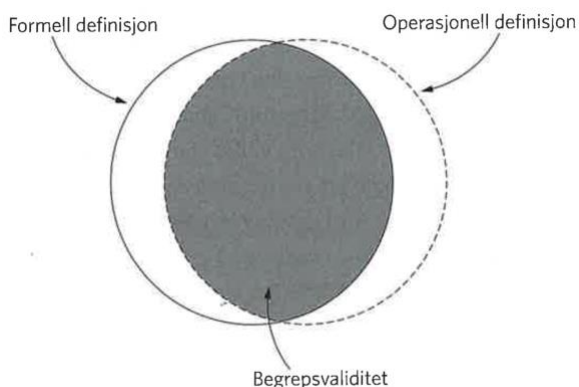
- Michael Bassey Johnson

Grønmo (2004, s. 231) sier validitet refererer til datamaterialets gyldighet i forhold til de problemstillingene som skal belyses. Man kan også si at det gir uttrykk for nøyaktigheten og stabiliteten av data, og har med presisjonen i registreringer og målinger å gjøre (Befring, 2015, s. 53). Ringdal (2014, s. 248) viser til Thagaard som i stedet for validitet heller bruker bekreftbarhet som begrep når det gjelder kvalitative data, og man kan knytte denne til kvaliteten av tolkninger som gjøres, og om innsikten av prosjektet støttes av andre undersøkelser. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 357) sier at validitet dreier seg om hvor troverdige eller relevante data er. Validitet er viktig for å kunne kvalitetssikre enhver vitenskapelig undersøkelse (Ringdal, 2014, s. 166) og går grovt sett på om man faktisk har målt det man vil måle (Ringdal, 2014, s. 248).

Man kan se på validitet som en styrke med kvalitativ forskning, basert på hvordan man kan forstå om det man finner er riktig fra forskeren, deltageren eller leseren sitt ståsted (Creswell, 2009, s. 191).

I tillegg til om dataen en måler gir et reelt og sannferdig uttrykk for det fenomenet man forsøker å måle må man også se på om dataen er «forurenset» av andre faktorer. Figur 3-6 viser hvordan vi kan se på hvordan vi får en overlapp mellom den formelle begrepsdefinisjonen av validitet - eller begrepsinnholdet, og den operasjonelle definisjonen - som handler om de empiriske uttrykkene vi finner i målinger. Denne overlappen beskriver da den teoretiske validiteten (Befring, 2015, s. 51).

Figur 3-6 Begrepsvaliditet - teoretisk validitet



(Befring, 2015, s. 51)

En fordel med tekstanalyse er at man ikke trenger å ta hensyn til at kildene blir påvirket - hverken av datainnsamlingen eller i utgangspunktet av en analyse av teksten. Det finnes dog unntak, for eksempel dersom forskeren er den som initierer at tekstene blir produsert (Grønmo, 2004, s. 192).

Hjardemaal (2014, s. 208) problematiserer hvordan en fremstilling av et forskningsresultat er mer gyldig enn en annen fremstilling. Det er en utfordring i all kvalitativ forskning at den ofte er mindre etterprøvable enn kvantitativ forskning, siden den består av fremgangsmåter som er mindre transparente. Diskursanalysen i seg selv kan ikke gi objektive beskrivelser av dataen, siden resultatene av analysene er et resultat av forskerens fortolkningsprosesser. Likevel er målet med diskursanalytiske undersøkelser gjerne heller basert på å forså enn det er å forklare (Hitching & Veum, 2011, s. 19).

Selve de prinsipielle slutningene om validitet er derimot uavhengig av hvilken metode man velger. Det vil heller være dataen som avgjør hvilke metoder man bruker for å vurdere validiteten (Hjardemaal, 2014, s. 23). Det er likevel slik at både reliabilitet og validitet i statistisk forstand ikke er aktuelle begreper i kvalitative data, men grunntanken i begrepene er likevel nyttige for å vurdere kvaliteten på dataene (Ringdal, 2014, s. 248).

Ifølge Creswell (2009, s. 190) betyr kvalitativ validitet at forskeren sjekker nøyaktigheten i funnene ved å gjennomføre bestemte prosedyrer. Joseph Maxwell har

definert 5 kategorier av validitet som skal hjelpe til med å oppå en formålstjenlig validitet i kvalitative studier (Befring, 2015, s. 55):

- **Deskriptiv validitet**
 - omhandler kvaliteten av beskrivelsen av observasjonene.
- **Tolkningsvaliditet**
 - å få frem meningen bak det en informant uttrykker ved å beskrive fenomenet fra informantens perspektiv.
- **Teoretisk validitet**
 - å løfte data opp på et teoretisk nivå, der det må være en troverdig sammenheng mellom fenomenet og teorien man bygger på.
- **Generaliseringsvaliditet**
 - å gjøre forskningens resultater gjeldende for andre personer, tider eller situasjoner. Selv om det i kvalitativ forskning er det unike i fenomener og situasjoner man beskriver, er det likevel deler som kan gjenkjennes hos andre i lignende situasjoner, og vil derfor ha en generell verdi.
- **Evalueringsvaliditet**
 - å stille evaluerende spørsmål og vurdere det informantene sier, selv om det i mange kvalitative forskningsprosjekter ikke har til hensikt å vurdere gyldigheten av det som blir sagt.

Ved å bruke kvalitative metoder blir forskeren selv hovedinstrumentet for observasjonene som gjøres. Dermed vil validiteten i stor grad gjelde i hvilken grad man kan unngå «researcher bias» (Befring, 2015, s. 54). All analyse bygger i utgangspunktet på forskningsspørsmål som kommer fra forskerens interesser og verdier. Dette gjør det umulig å gjennomføre det man kan kalle en nøytral beskrivende diskursanalyse. Validiteten i en diskursanalyse oppnås ikke gjennom å unngå fortolkningen, men heller ved at forskeren før analyseprosessen er mest mulig eksplisitt, gjennomskiktig og sammenhengende. (Hitching & Veum, 2011, s. 20). Innenfor all kvalitativ forskning er det et kvalitetstegn at forskeren kommenterer hvordan fortolkningen er formet av bakgrunn som kjønn, kultur, historie og sosioøkonomisk bakgrunn (Creswell, 2009, s. 192). Selv om man kan gjøre enkelte grep for å redusere egne fordommer eller å

beskrive disse, vil en fullstendig objektiv forskning være umulig å gjennomføre. Objektivitet som sådan er ikke et passende begrep å snakke om, siden dette forutsetter en samsvarende og enhetlig verdensforståelse for å kunne gi tilgang til gjentakelse og samsvar av observasjoner (Tracy, 2013, s. 229).

Validitet slik jeg tolker det for dette arbeidet handler om transparens og ærlighet. Jeg må legge frem hvilke fremgangsmåte jeg har hatt og hvilke vurderinger jeg har tatt - både gode og mindre gode. Nøytral er det kanskje ikke mulig å være, og fordomsfri er muligens utopisk, men å opptre med sannferdighet så langt som jeg klarer skal være både mulig og nødvendig.

3.6 Reliabilitet

«Technology does not always rhyme with perfection and reliability. Far from it in reality!»

- Jean-Michel Jarre

Reliabilitet handler om pålitelighet for undersøkelsen. Ifølge Ringdal (2014, s. 248) kaller Thagaard reliabilitet for troverdighet, og sier det går på om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Er det slik at man ville funnet de samme resultatene dersom studien var utført eller gjentatt av andre (Skrede, 2017, s. 158)? Reliabilitet er et begrep om kvalitet hentet fra en positivistisk verden, som omhandler stabilitet og uforanderlighet over tid i en forsker, et forskningsverktøy eller en metode. Uavhengig reproduksjon er et tegn på en pålitelig studie (Tracy, 2013, s. 228).

Dette påvirkes av hvilke data som brukes, hvordan dataen samles og hvordan de bearbeides. I kvantitative undersøkelser er det måter å teste reliabiliteten på, mens dette vil være umulig å oppnå i kvalitativ forskning, der vi får problemer både i forhold til mer ustrukturert datainnsamling, observasjoner er verdiladet og kontekstavhengige og ikke minst er forskeren i seg selv et instrument, som gjør at det å tolke likt vil ikke være mulig (Johannesen mfl., 2010, s. 229–230). Siden data i kvalitative studier vanskelig kan reproduseres er det et spørsmål om reliabilitet egentlig er et egnet begrep å bruke til dette (Befring, 2015, s. 56). På grunn av dette er det en del forskere som unngår hele konseptet reliabilitet - og heller velger å snakke om parallelle konsepter som kredibilitet, avhengighet, bekreftbarhet og uforanderlighet²⁷ som mer passende begreper for kvalitativ forskning (Miller, 2008, s. 753).

Da er åpenhet og detaljrikdom i fremstillingen av hele forskningsprosessen viktige grep (Befring, 2015, s. 56; Johannesen mfl., 2010, s. 229–230). Dette vil si at man gjennom en troverdig forskningsmetodisk dokumentasjon kan styrke studiens faglige reliabilitet (Befring, 2015, s. 56). Man kan også si at reliabilitet i kvalitative studier har sammenheng med hvordan forskerens fremgangsmåte er konsekvent hos flere forskere og ulike prosjekter (Creswell, 2009, s. 190). En problematisering av dette går på at sosialt

²⁷ Fra engelsk «credibility», «dependability», «confirmability» og «consistency»

konstruerte forståelser, som i seg selv er hverken fullstendige eller upartiske, vil endre seg over tid gjennom både alder, læring og det faktum at man går videre i livet. Dette gjør at en tradisjonell forståelse av reliabilitet brukt i kvalitativ forskning er ikke bare mytisk, men direkte problematisk (Tracy, 2013, s. 229). En forståelse av reliabilitet som en diakron reliabilitet er vanskelig i oppnå, siden sosiale fenomener er noe som ofte er i endring - og sosiokulturelle endringer er ofte svært raske (Skrede, 2017, s. 159).

Det er vesentlig at uansett hvilke grep man tar for å øke kredibiliteten av forskningen, så må slike ikke gå på bekostning av dypereliggende metodologiske meninger eller paradigmer som understøtter arbeidet (Miller, 2008, s. 754).

Dette opplever jeg som noe av det vanskeligste å si noe bestemt om. En virkelig grad av reliabilitet til arbeidet mitt opplever jeg som lite relevant internt i egen oppgave. Jeg tenker derimot at en åpenhet om alle de mest vesentlige valg jeg har gjort i hele forskningsmetoden - i alle fall slik jeg selv har opplevd det, selv om det er ikke oppnåelig å synliggjøre og forklare samtlige valg som er gjort - samt opplasting av alle analysedokumenter jeg baserer analysen på (vedlegg 7.1) er i det minste steg på veien mot å øke reliabiliteten til arbeidet.

4 Analyse

«Get your facts first, then you can distort them as you please.»

- Mark Twain

Å analysere vil si at man systematisk organiserer, integrerer og undersøker. Man ser etter mønstre og sammenhenger i detaljer. Når man analyserer knytter vi utvalgte data til konsepter, utvikler generaliseringer og identifiserer trender eller temaer. Gjennom dette utvikler vi forståelse, utvider teorier og avanserer kunnskap (Neuman, 2014, s. 477).

En klar utfordring med analyser av kvalitative data er at det i motsetning til data av rene tall, der valget står mellom kjente statistiske teknikker basert på oppskrifter i lærebøker, er det for kvalitative data mindre grad av slike standardiseringer (Ringdal, 2014, s. 248). Dette gir både den fordelen, eller ulempen, at forskeren kan velge sitater og observasjoner som bygger opp om sine favorittfremstillinger (Ringdal, 2014, s. 254). Som forsker skal man være varsom med hvordan man henter direkte sitater fra teksten og heller se etter meningen bak og bidraget av denne til temaet man utforsker (Bowen, 2009, s. 33). Det er om å gjøre å sette en parentes rundt seg selv og sin egen viten så godt man kan, slik at egne vurderinger ikke overskygger analysen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31). Analysen skal bygge bro mellom rådata og resultater ved at det organiserte datamaterialet blir fortolket og sammenfattet (Malterud, 2002, s. 2470). En tekstfortolkning er en vekselvirkning mellom en del og helheten. Vi forstår delene av teksten ut fra helheten, men på samme tid gjør vår forståelse av delene også helheten forståelig for oss (Hjardemaal, 2014, s. 191).

Hvordan ulike forskere kan beskrive og analysere et datamateriale ulikt, eller vektlegge betydning av ulike fenomener, betyr at det er avgjørende for kvaliteten på forskningen at forskeren har både kompetanse og refleksjonsevne som er god nok til å forholde seg profesjonelt til utfordringer man kommer til å møte på i dette arbeidet. Et viktig element for all forskning er at man må se på hvordan sammenhengen er mellom forskningen og samfunnsmessige normer og verdier (Hjardemaal, 2014, s. 215). Når man analyserer tekster må man ta med hvilke ideologiske aktører som har produsert tekstene,

hvilket publikum de er ment for og hvilken rolle de spiller eller kommer til å spille i samfunnet (Grue, 2011, s. 119).

Hjardemaal (2014) peker på Robert Merton (1973) sine fire kjennetegn for vitenskapelig holdning som må oppfylles for at vitenskapen skal kunne realisere målet om økt kunnskap:

- **«Universalism»**

Man skal søke etter allmenn gyldighet, der forskningen og resultatene skal vurderes på generelt og saklig grunnlag, uavhengig av hvem forskeren er og bakgrunn.

- **«Communism»**

Man skal gi andre innblikk i resultatene av forskningsvirksomheten.

- **«Disinterestedness»**

Man skal være upartisk og opptre med intensjon om uegennyttighet.

- **«Organized scepticism»**

Man skal ha vilje til å gå inn og problematisere hvordan og hvorfor ulike vitenskapeteoretiske og metodologiske synspunkter eventuelt står sterke enn andre, for kunne gi forskningen mulighet for å ta opp i seg nye perspektiver.

Selv om en kvalitativ tilnærming ikke har en like streng strukturell fremgangsmåte som en kvantitativ, så må man skille mellom en gjennomarbeidet og veldokumentert analyse og overfladisk synsing. Det er forskeres jobb å stoppe opp, tenke seg om og se på alternative tolkninger. Det er viktig at analysen gjennomføres og dokumenteres slik at andre kan gjennomgå dette i ettertid for å forstå hvilke konklusjoner som trekkes. (Malterud, 2002, s. 2470). Det er imidlertid bare de siste tiårene det er blitt vanlig for kvalitative forskere å forklare hvordan de analyserer dataen, noe som nettopp har gjort at en kvalitativ analyse har ofte blitt kritisert (Neuman, 2014, s. 477).

Fremgangsmåten ved analyse av kvantitative og kvalitative data er ulik - der den kvantitative består av opptelling ved hjelp av statistiske teknikker, fra enkle opptellinger til mer avanserte statistiske analyser. Selve innsamling og analysen er også ulik mellom metodene - der innsamling og analyse er mer adskilt i tydelige sekvenser for kvantitative

data, mens for de kvalitative er innsamlingen, analysen og fortolkningen mer integrert (Johannesen mfl., 2010, s. 364). Begge tilnærmingene kan være hensiktsmessige for å studere ulike aspekter av et sosialt fenomen. Det er også slik at det ikke finnes et totalt skille mellom kvalitative og kvantitative studier. Det er ikke en ren dikotomi²⁸, men heller det som utgjør ytterpunktene på en skala (Grønmo, 2004, s. 124).

Man kan endog se på kvalitativ analyse som en kreativ og rotete prosess, der forskere forsøker å få kontroll på sine egne instinkter og forestillinger, slik at de kan komme frem til en signifikant eller til og med banebrytende innsikt i dataen. Det er ofte vanskelig å ordlegge nøyaktig hvordan slik iterativ analyse har foregått med all form for underforståtte ferdigheter forskere har tillært seg gjennom erfaring (Tracy, 2013, s. 224).

Som modell for analyse har jeg valgt Fairclough sin tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse i klassisk form (se kapittel 0). Jeg har også her måttet gjøre mer avgrensinger enn hva som var intensjonen for ikke å sprengte rammene av en slik oppgave. Når slike valg er tatt har jeg etter beste evne forsøkt å forklare hvordan jeg likevel mener de valgene jeg har tatt likevel kan være representative de opprinnelige ideene jeg har hatt.

²⁸ <https://www.naob.no/ordbok/dikotomi>

4.1 Dokumenter

Dokumentene som er dataen eller empirien i oppgaven er presentert i kronologisk orden. Dette kunne også vært gjort med en inndeling i ulike kategorier med sammenfattende funksjoner – som læreplaner, stortingsmeldinger og offentlige utredninger.

Dataene jeg har valgt er et utvalg av ulike styringsdokumenter som angår grunnskolen fra 1984 frem til 2019. Dette gjør at dette kan betegnes som diakron forskning, der man ser på hvordan er utvalgt diskurs utvikler seg over tid. Dette står da i kontrast til en synkronstudie som ser på data fra en og samme tidsperiode (Hitching & Veum, 2011, s. 16). Det å analysere tekster som ikke er en del av samtiden kan være fruktbart siden man kan få en distanse til analysematerialet, men man må også sørge for å skaffe seg nok bakgrunnskunnskap for å kunne rekonstruere den historiske konteksten (Veum, 2011, s. 92).

4.1.1 Dokumenttyper

En stortingsmelding blir brukt «når regjeringa vil presentere saker for Stortinget utan forslag til vedtak»²⁹. Det som uttrykkes i en slik melding er ikke den endelige, formaliserte politikken, da ideene først skal behandles av Stortinget, men like fullt kan det sees på som noe som representerer myndighetenes holdninger og verdier (Berge, 2017, s. 40–41). En melding til Stortinget er gjerne et ledd i en reformprosess hvor myndighetene ønsker å belyse ulike aspekter ved et saksforhold, som igjen skal kunne føre til en samfunnsendring på et spesifikt område (Bugge, 2014, s. 11).

En offentlig utredning er når en regjering eller et departement setter ned et utvalg «som greier ut ulike forhold i samfunnet»³⁰. Utvalget presenterer som oftest også forslag, eller ideer, til hvordan disse samfunnsforholdene kan og bør forbedres (Berge, 2017, s. 40).

En læreplan kan sees på både som et styringsdokument med faglige og pedagogiske verktøy for skolene (NOU 2014:7, 2014, s. 96), og i tillegg som et politisk

²⁹ <https://www.regjeringen.no/no/dokument/meldst/id1754/>

³⁰ <https://www.regjeringen.no/no/dokument/nou-ar/id1767/>

styringsredskap for sentrale og lokale/regionale styresmakter (Utdanningsforbundet, 2018, s. 23–25). En læreplan skal også formidle hva samfunnet prioriterer og gi informasjon om hvilke verdier, menneskesyn, læringssyn og vitenskapssyn samfunnet vil ha overført til oppvoksende generasjoner (Helle, 2006, s. 16). Man kan se på læreplanen som en fortolkning av det norske samfunnet, den skal på samme tid fortelle om hvordan samfunnet ser ut og i hvilken retning staten ønsker at samfunnet skal utvikle seg i (Granly, 2007, s. 27).

Det er vanlig å skille mellom hvordan ulike læreplaner vektet innholdet sitt – som innholds-, prosess- eller kompetanse-/målstyringsorientert. Det har vært en utvikling i norske læreplaner fra en innholdsorientert til en kompetanseorientert plan i LK06 (NOU 2014:7, 2014, s. 97). En mer kritisk tilnærming til denne prosessen kan hevde at fremveksten av «New Public Management»-filosofien la et grunnlag for å overføre styringen av skolen fra et nasjonalt til et kommunalt nivå (Utdanningsforbundet, 2018, s. 23–24).

En annen måte å dele inn læreplaner finner vi hos John Goddard, som beskriver at man i en læreplan opererer med 5 nivåer (Garmannslund, Andresen, & Neset, 2011, s. 9–10) eller læreplanansikter (Helle, 2006, s. 27–29):

1. Ideenes læreplan - «Ideological Curriculum»

Dette kan sees på som ideene bak selve læreplanen. Her befinner det seg som regnes å være ideologisk og forskningsbasert, samt de systemer og organisasjoner som ønsker å påvirke innholdet i skolen.

2. Den formelle læreplanen - «Formal Curriculum»

Dette er den læreplanen som er vedtatt av Stortinget. Siden dette er et politisk vedtatt dokument er det viktig å merke seg at dette er et konsensusprodukt, og dermed eventuelle uenigheter kan være skjult i vage formuleringer.

3. Den oppfattede læreplanen - «Perceived Curriculum»

Dette er fortolkningen av den enkelte underviser gjør av det den formelle læreplanen. Det betyr at for å forstå den oppfattede læreplanen må man også forstå mennesket som leser den.

4. Den iverksatte læreplanen - «Operational Curriculum»

Dette er læreplanen slik den blir omsatt i praksis. Siden fortolkningen den enkelte gjør av læreplanen være ulik, vil nødvendigvis også måten den blir gjennomført som undervisning på også ulik.

5. Den erfarte læreplanen - «Experiential Curriculum»

Dette er læreplanen slik den enkelte elev oppfatter den gjennom undervisningen eller hva de faktisk lærer. Ulike elevvariabler som elevkoder eller kulturelle forskjeller på elevgrupper gjør at den iverksatte læreplanen ikke alene avgjør elevenes erfarte læreplan.

I denne oppgaven vil det være de to første nivåene som vil være mest relevant å se på direkte, siden utvalget dokumenter jeg ser på tydelig befinner seg i dette landskapet. Læreplanene i seg selv (kapittel 4.2.1), vil være på nivå to, mens de fleste støttedokumentene (kapittel 4.2.2) nok kan sees på som å befinne seg på nivå en. Tolkningen av diskursen vil likevel nødvendigvis befinne seg på tredje nivå, men denne baserer seg i stor grad på min subjektive forståelse, ikke innsamlet empiri. En naturlig utvidelse av oppgaven kan ligge i innsamling av større mengde empiri på dette nivået – for eksempel gjennom å gjøre forskningsintervjuer.

4.2 Dokumentutvalg

Her vil jeg gi en beskrivelse av de viktigste dokumentene jeg har valgt å ta med i denne oppgaven. Opprinnelig var dette en større liste, med både flere stortingsmeldinger, offentlige utredninger og strategidokumenter for det digitale for Tønsberg skolene i tillegg til læreplanene, men litt uti prosjektet ble det klart for meg at jeg måtte kutte ned ganske betydelig for å kunne ha mulighet til å gjennomføre dette arbeidet. Det er fremdeles i overkant av 1400 sider jeg har med som direkte kilder i denne analysen, og når man da tar meg at Kleven (2014, s. 19) mener at kvalitative analyser er vanskelige å gjennomføre på større datamengder, virket uklokt å gape over for mye.

Dette kunne vært hensiktsmessig for å se på hvordan diskursen potensielt endres i forhold til den tenkte modell-leseren. Med dette mener jeg en modell-leser slik Umberto Eco forstår denne – som en del av teksten i seg selv, mer enn en faktisk leser i virkeligheten. Begrepet slik jeg anvender det her kunne like gjerne vært Wolfgang Isters implisitte leser, siden disse forståelsene er nokså sammenfallende (Knudsen & Aamotsbakken, 2010, s. 18–19; Tønneson, 2010, s. 180–181). Dette har jeg valgt bort og heller generalisert leseren til en type, på tross av at det nok vil være riktig å si at støttedokumentene ikke primært er beregnet på samme leser som læreplanene.

Se vedleggene 7.1.1 og 7.1.2 for ulike utkast av statistikken presentert i vedlegg 7.1.3 med ulike utvalg dokumenter. Her blir det også tydelig at de ulike dokumenttypene gir utslag som i liten grad gir noe bilde som det er mulig å trekke noen konklusjoner fra. Et element i dette kan være svært ulike lengder på dokumentene – fra rundt 20 sider til omtrent 400, noe som er naturlig når man ser på både selve omfanget av innholdet de er ment å formidle og hvilken rolle de er ment for.

4.2.1 Læreplaner

4.2.1.1 Mønsterplan for grunnskolen – M87 (1987)

M87 blir iverksatt av regjeringen Willoch i etterkant av stortingsvalget i 1981. Kjell Magne Bondevik som statsråd i Willoch regjeringen presenterer noen ønskemål for den forekommende planen. Skolen skulle legge større vekt på skolens verdiforankring, og planene for de sentrale fagene skulle deles i kjernestoff³¹ og tilvalgsstoff³² (Mosvold, 2002, s. 22). Regjeringen sine ideer og visjoner for kunnskapsskolen, tydeligere verdier og mer individuell ansvarlighet, preget også planen, som gjerne blir omtalt som et kompromiss med utgangspunkt i en flerpartiregjering som skulle tilfredsstillte ulike politiske ønsker (Hauglie, 2016, s. 36-37,44).

M87 regnes som en revidert videreføring av tidligere mønsterplan for grunnskolen fra 1974 (M74), der vi i noen grad kjenner igjen formen med en innledning som en utdyping av formålsparagrafen – i dag blitt til den «generelle delen» av læreplanen. I tillegg var det også nytt i M74 at den var presentert som en «retningsgivende rammeplan» der det enkelte skolestyre kunne gjøre lokale tilpasninger (Dokka, 1988, s. 190). En midlertidig plan (M85) ble tatt i bruk høsten 1986, før en revisjon av denne førte til stortingsbehandling i mars 1987 og endelig presentasjon av M87 i august 1987 (Dokka, 1988, s. 206).

I innledningen til M87 skriver daværende kirke- og undervisningsminister Kirsti Kolle Grøndahl: «Planen gjør rette for hvordan samfunnet vil at skolen skal være og gir ideer om en fremtidsrettet skole» (M87, 1987, s. 4).

Et helt kapittel var også viet til lokalt utviklingsarbeid. Dette skulle sørge for at den enkelte skole selv kunne ta større ansvar for hvordan skolen skulle være (Hauglie, 2016, s. 45). Dette er regnet for å være en av de største endringene i forhold til den foregående M74.

³¹ Som ble navngitt hovedemner i M87

³² Som ble navngitt delemner i M87

4.2.1.2 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen – L97 (1997)

L97 ble innført i skolen høsten 1997. Viktige endringer er innføringen av 10-årig grunnskole – med skolestart for 6-åringer (Mosvold, 2002, s. 29). I L97 var sammenhengen mellom skolen og samfunnet ellers et viktig element. Elevene skulle læres opp til å bli selvstendige deltakere i samfunnet (Mosvold, 2002, s. 25). L97 kom som en naturlig videreføring av Reform 94, der strukturen i den videregående skole ble gjort om kraftig. Denne gav alle rett til videregående opplæring, økte det teoretiske fellesgrunnlaget i videregående skole, samt innførte en ganske total endring i organiseringen av studieprogrammene (utdanning.no, 2019).

L97 består av 3 deler:

1. «Generell del»

Denne tar for seg visjoner, overordnede mål og verdier for opplæringen i grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Denne er anerkjent som i hovedsak skrevet av Hernes selv (Trippestad, 2009, 288).

2. «Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen»

Denne ble populært kalt broen, og skal presisere og fortolke sammenhenger mellom generell del og læreplaner for fagene.

3. "Læreplaner for fagene"

Denne inneholder detaljerte mål og hovedmomenter som er valgt ut til undervisningen og arbeidsmåtene i opplæringen.

Gudmund Hernes som utdanningsminister i regjeringen Brundtland satte et tydelig preg på skolepolitikken i Norge, med store ambisjoner og en egen skolefilosofi. Han sørget med L97 blant annet for et maktskifte ved at læreplanmålene fra nå av ble formet sentralt. Dette i kombinasjon med klare nasjonale mål gjorde at det var lite igjen overlatt til lokale skoleeiere (Hauglie, 2016, s. 45; Nervik, 2013, s. 18). Siden norske læreplaner er en formet av departementet er det ofte slik at en enkelt statsråd har stor innflytelse på utformingen av disse (Mosvold, 2002, s. 29).

L97 ble først gjort til en forskrift, som prinsipielt vil si at det var straffbart å ikke følge den eller å nå læreplanens mål for en lærer. Dette ble fjernet etter få år (Trippestad, 2009, s. 294).

4.2.1.3 Kunnskapsløftet – LK06 (2006)

Siden denne foreligger som individuelle elementer på Udir sine nettsider³³ er disse tatt med:

- Generell del av læreplanen
- Prinsipper for opplæringen
- Alle fagplaner som er tillagt grunnskolen - totalt 48 fagplaner, inkludert forsøksplan i valgfag programmering

(LK06, 2006)

LK06 kan i noen grad sees på som en reaksjon på L97 sin sentraliserte styring, og ble initiert av daværende utdanning- og forskningsminister Kristin Clemet under Bondevik regjeringen som overtok i 2001 (Hauglie, 2016, s. 56). LK06 kom som en følge av problemer i skolen som lav motivasjon, sviktende kompetanse, svake lederskap og uklarhet om læring. Kunnskapsløftet skulle være veien ut av misnøyen og skulle revitalisere læringskulturen, og ha et større fokus på kunnskap. Det var bred politisk enighet om Kunnskapsløftet som reform, og innføringen ble på tross av skiftende regjeringer under arbeidet med planen i liten grad påvirket (Hauglie, 2016, s. 56–57).

Et nytt og sentralt prinsipp for LK 06 er innføring av grunnleggende ferdigheter, som betyr en kompetanse som elevene skal inneha etter å gjennomført skole innenfor feltene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Nervik, 2013, s. 22). Dette var inspirert av internasjonale tendenser til å fokusere på noen nøkkelferdigheter (Hauglie, 2016, s. 57).

I stedet for mål og hovedmomenter i L97 blir det i LK06 innført kompetansemål en skal arbeide mot. (Nervik, 2013, 22). Her skiller LK06 seg fra tidligere læreplaner der elevaktivitetene var metodisk beskrevet, men ikke hadde noe uttalt mål om hva elevene skulle lære. LK06 kan sees på som en motsetning der fremgangsmåten ikke er gitt, mens elevenes ønskede kompetanseoppnåelse er uttrykt. Man kan kjenne igjen deler fra New Public Management³⁴ sine økonomiske målstyringsprinsipper i denne planen (Hauglie, 2016, s. 57).

³³ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

³⁴ https://snl.no/New_Public_Management

4.2.1.4 Fagfornyelsen 2020 – per mai 2019 (2019)

Siden denne foreligger som individuelle elementer på Udir sine nettsider³⁵ er disse tatt med:

- Overordnet del
- Alle fagplaner som er tillagt grunnskolen - totalt 36 fagplaner

(«Fagfornyelsen per mai 2019», 2019)

Fagfornyelsen skal innføres i norsk skole høsten 2020. Utdanningsdirektoratet selv skriver i forhold til hvorfor fagfornyelsen er nødvendig: «Det elevene og lærlingene lærer skal være relevant. Samfunnet og arbeidslivet endrer seg med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Vi trenger barn og unge som reflekterer, er kritiske, utforskende og kreative.» (Utdanningsdirektoratet, 2018)

I FF20 skal generell del erstattes av ny overordnet del, som beskriver hvilke verdier og prinsipper grunnopplæringen skal bygge på. Andre begreper som kommer inn er dybdelæring, de tre tverrfaglige temaene «demokrati og medborgerskap», «bærekraftig utvikling» og «folkehelse og livsmestring», og en større sammenheng mellom fagene (Utdanningsdirektoratet, 2018).

De fem grunnleggende ferdighetene digital, muntlig, lese, skrive og regne ble revidert og danner et rammeverk som skal ligge til grunn i beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter i de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2017).

FF20 er tatt med i sin 2. utgave. Dette er ikke et ferdig arbeid, og det er uklart i hvor stor grad tekstene som nå foreligger vil ligne de endelige resultatene, som er ventet ferdigstilt og behandlet i stortinget i løpet av november 2019.

³⁵ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/horing-nye-lareplaner/>

4.2.2 Støttedokumenter

4.2.2.1 Stortingsmelding 39 - Datateknologi i skolen (1984)

Tilråding fra Kirke- og undervisningsdepartementet av 27. januar 1984, godkjent i statsråd samme dag (Meld. St. 39, 1984, s. 3). Meldingen ble varslet på radioprogrammet «Aktuelt» 28. august 1983 av den da nye kirke- og undervisningsminister Kjell Magne Bondevik fra regjeringa Willoch, og gav startsignalet for IKT-revolusjonen i norsk skole (Skeiseid & Arnesen, 2014).

I innledningen av meldingen heter det:

«Innføringen av edb i skolen begynner ikke i og med denne meldingen. Det dreier seg her som ofte tidligere om et utdanningspolitisk dokument som bekrefter en utvikling som allerede er kommet godt i gang, men som også samler sammen løse tråder til en politikk for årene som kommer.» (Meld. St. 39, 1984, s. 3)

Stortingsmelding 39 er tatt med siden det er det første formelle dokumentet som omhandler denne teknologien i forhold til grunnskolen som ble politisk behandlet.

4.2.2.2 Stortingsmelding 37 – Om datateknologi i skole og opplæring (1988)

Tilråding fra Kirke- og undervisningsdepartementet av 25. mars 1988, godkjent i statsråd samme dag (Meld. St. 37, 1988). Etter Stortingsmelding 39 ble behandlet i Stortinget i juni 1984 ble det iverksatt et 4 årig forsøksprogram med et nyopprettet Datasekretariat som var underlagt Kirke- og undervisningsdepartementet. Denne meldingen skulle belyse fremtidig organisering og stillingsfordeling av oppgavene for fremtidig utvikling, og skulle skape en mer permanent struktur for integrering av IKT i skolen. Dette har siden blitt kritisert som en lite gunstig struktur for å organisere dette arbeidet (kontroll- og konstitusjonskomiteen, 1995).

Stortingsmelding 39 er tatt med siden denne omtaler innføringen av datateknologi inn i M87, som første mønsterplan der dette temaet er tatt med (Meld. St. 37, 1988, s. 27).

4.2.2.3 Stortingsmelding 22 – Motivasjon, mestring, muligheter (2011)

Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 29. april 2011, godkjent i statsråd samme dag (Meld. St. 22, 2011). Stortingsmeldingen hadde som formål å høyne elevenes skolefaglig kompetanse gjennom å fornye ungdomstrinnet slik at skoleslaget blir en mer motiverende læringsarena (Bugge, 2014, s. III). I meldingen står det at summen av tiltakene skal bidra til at elevene opplever skolehverdagen som mer variert, praktisk og relevant. Dermed skal de bli mer motivert for å yte sitt beste og oppleve utfordringer, mestring og muligheter (Meld. St. 22, 2011, s. 18).

Stortingsmelding 22 er tatt med her siden den som første stortingsmelding om ungdomsskolen siden 1970-tallet (Bugge, 2014, s. 11) representerer en viktig satsing på ungdomstrinnet i grunnskolen, og har vært viktig for mye utviklingsarbeid som har foregått på skolene.

4.2.2.4 NOU 2015:8 - Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser (2015)

Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015 (NOU 2015:8, 2015, s. 3). I juni 2013 setter Regjeringen Stoltenberg II ned et offentlig utvalg som skal vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014:7, 2014, s. 14). Utvalget blir ledet av Stein Ludvigsen, og leverer to utredninger, der dette er den siste (Berge, 2017, s. 9).

Utredningen «Fremtidens skole», mer kjent som den ene av «Ludvigsen-utvalget» sine rapporter, er tatt med siden den ser på skoleutvikling i et lengre tidsperspektiv fremover, og vil med all sannsynlighet være toneangivende inn i det pågående arbeidet med nye læreplaner i fagfornyelsen.

4.2.2.5 Stortingsmelding 28 - Fag, fordypning, forståelse (2016)

Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 15. april 2016, godkjent i statsråd samme dag. Stortingsmeldingen blir behandlet i stortinget 11.10.2016³⁶ (Meld. St. 28, 2016). På bakgrunn av de to rapportene fra Ludvigsen-utvalget legger Solberg-regjeringen frem Stortingsmelding 28, som beskriver hvordan fremtidens skole skal se ut. Undertittelen «En fornyelse av kunnskapsløftet» er også beskrivende for denne stortingsmeldingen (Berge, 2017, s. 9).

I starten av rapport står det at grunnopplæringens store betydning for fremtiden krever en jevnlig vurdering av om innholdet i opplæringen gir et godt grunnlag for å møte endringene i arbeidslivet og samfunnet (Meld. St. 28, 2016, s. 6). Utvalget konkluderer selv med at samfunnsutviklingen fører med seg nye krav og andre forventninger til hva elever skal lære, og at det derfor er behov for endringer i innholdet og strukturen i læreplanene (Meld. St. 28, 2016, s. 15).

Stortingsmelding 28 er valgt siden den både evaluerer LK06 i noen grad, samt at den legger grunnen for fagfornyelsen av læreplanen.

³⁶ <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=65336>

4.3 Data

4.3.1 Datainnsamling

Innsamlingen av data er i gjort via Nasjonalbiblioteket³⁷, Utdanningsdirektoratet³⁸ og Stortinget³⁹ sine nettsider, samt Google. Både datainnsamling og utvelgingen har vært en prosess som har foregått parallelt med analysen. Datainnsamlingen har vært lite forutsigbar, og har klart blitt påvirket av resultatene jeg har funnet underveis, og analyser som ble gjort på et tidligere stadium i denne prosessen. Grønmo (2004, s. 187) sier dette er vanlig og er noe som belyser problemstillingen bedre, og som kan endre hvilke tekster som er relevante og fruktbare for analysen.

Vi kan skille mellom ulike typer av data: primær- og sekundærdata. Sekundærdata er data som allerede finne i verden, og har hatt som formål noe annet ennå være forskningsdata, mens primærdata er innsamlet spesielt for å forske på (Befring, 2015, s. 44–47). Arbeidet med denne oppgaven er som sådan basert utelukkende på analyse av sekundærdata.

Det mest krevende med innsamlingen har egentlig ikke vært å finne dokumentene i seg selv, men å klargjøre disse for videre analyse (kapittel 4.3.2).

4.3.2 Dokumentpreparering

Før det er mulig å gjennomføre analyse av de innsamlete dokumentene må disse prepareres. Dette fordi både M87 og L97 er i utgangspunktet scannet av Nasjonalbiblioteket, og selv om de har blitt gjort en OCR⁴⁰ på dette er kvaliteten på denne tidvis mangelfull. Dette gjør at enkeltord ikke blir gjenkjent med korrekt tegnsetting, og dermed risikerer å ikke bli tatt med i videre analyse. Andre vanlige utfordringer med denne teknologien har vært de særnorske tegnene æ, ø og å. Dokumentene har i alle fall blitt konvertert ved hjelp av ABBYY Finereader⁴¹ som jeg syntes gav de beste resultatene.

³⁷ <https://www.nb.no>

³⁸ <https://www.udir.no>

³⁹ <https://stortinget.no/no/>

⁴⁰ Fra det engelske "Optical Character Recognition" – se: https://en.wikipedia.org/wiki/Optical_character_recognition

⁴¹ <https://www.abbyy.com/en-us/finereader/>

Jeg forsøkte også Adobe Acrobat Pro⁴², Nuance Omnipage⁴³ og flere nettsider⁴⁴ som gjør slik konvertering før jeg til slutt endte opp med Finereader. Konverteringen var ganske tidkrevende, og tok flere timer for de største dokumentene. Jeg konverterte alle dokumentene som er tatt med i tabellene (Tabell 7-12, Tabell 7-14 og Tabell 7-16) for å sikre at tallmaterialet dette bygger på var så riktig som mulig. Til slutt med dokumentene gjort om til rene tekstfiler⁴⁵, som var nødvendig for at noe av programvaren jeg skulle bruke videre kunne lese dette som rådata.

4.3.3 Programvare

Som programvare til analysen startet jeg med AntConc 3.5.8⁴⁶, som er et freeware⁴⁷ laget av den britiske lingvisten Laurence Anthony. Han utviklet slike analyseverktøy i forbindelse med sine egne doktorgradstudier ved universitetet i Birmingham (Anthony, 2019), og har siden laget en mengde verktøy beregnet for ulike former av tekstanalyse. Jeg har brukt AntConc til å gjøre konkordans⁴⁸ av de fire utvalgte læreplanene, både som ren ordtelling (Figur 7-13, Figur 7-15, Figur 7-17, Figur 7-19 og Figur 7-21) og for å plote hvor i tekstene begrepene oppstår (Figur 7-18, Figur 7-20 og Figur 7-22). En tidlig variant som ser på nøkkelbegreper i kontekst er også eksportert som Excel fil (vedlegg 7.1 - Fil 7-1).

I tillegg har jeg brukt Voyant Tools⁴⁹ for å lage ordskyer av alle læreplanene (vedlegg 7.1.5.1 og 7.1.5.2) og en variant av konkordans plot (vedlegg 7.1.5.3). Jeg har også brukt programvaren MaxQDA 2018⁵⁰. Denne hadde jeg bare tilgang til i en prøveperiode over 14 dager, men jeg synes verktøyene i dette gav veldig gode og oversiktlige resultater, så jeg eksporterte all dataen som bilder/tabeller (vedlegg 7.1.6)

⁴² <https://acrobat.adobe.com/no/no/acrobat/acrobat-pro.html>

⁴³ <https://www.kofax.com/Products/omnipage>

⁴⁴ Eksempler på slike nettsider:

<https://convertio.co/ocr/> - <https://www.sejda.com/no/ocr-pdf> - <https://www.sodapdf.com/ocr-pdf/>

⁴⁵ https://en.wikipedia.org/wiki/Text_file

⁴⁶ <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

⁴⁷ programvare som er tilgjengelig uten at man må betale for dette. En variant av dette er donationware, der man selv velger om og hvor mye man ønsker å betale, som AntConc er et eksempel på

⁴⁸ Fra det engelske «concordance» - se:

<https://snl.no/konkordans> og [https://en.wikipedia.org/wiki/Concordance_\(publishing\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Concordance_(publishing))

⁴⁹ <https://voyant-tools.org>

⁵⁰ <https://www.maxqda.com>

eller til ulike filformater (vedlegg 7.1 - Fil 7-2, Fil 7-3, Fil 7-4, Fil 7-5, Fil 7-6, Fil 7-7 og Fil 7-8).

Videre har jeg så tatt resultatene inn i to ulike regneark – Apple Numbers⁵¹ og Microsoft Excel⁵², slik at det var mulig å skape noe som kunne legges inn i denne oppgaven. Jeg opplever at de to programmene har ulike styrker; der Numbers er raskere for å fremstille visualiseringer er Excel bedre til å organisere og sortere informasjonen, og er ikke minst mer kompatibelt siden jeg velger å tilgjengeliggjøre rådata for analysen blant annet i dette formatet (vedlegg 7.1). I Numbers har jeg da tatt ut informasjon om forekomster av nøkkelbegrepene (Figur 7-13, Figur 7-15, Figur 7-17, Figur 7-19 og Figur 7-21). Tracy (2013, s. 188) sier at bruk av regneark til kvalitativ analyse er vanlig, særlig på grunn av en enkelt tilgjengelighet til disse.

Programvare som dette, eller der mer typiske NVivo⁵³, hjelper med organiseringen av koder og gir mange ulike muligheter i forhold til å krysse, kontrastere og kvantifisere disse kodene (Befring, 2015, s. 115; Nilssen, 2012, s. 120; Tracy, 2013, s. 204–205). Slike programmer blir gjerne forkortet CAQDAS - «Computer-aided qualitative data analysis software».

For å analysere sammenfallende innhold i dokumentene hadde jeg en del utfordringer med å finne noe som gav rapporter som jeg kunne bruke. Jeg fant svært mange ulike varianter av verktøy beregnet for å se etter endringer i kodefiler, men måten disse er strukturert på gjør at linjeskift og små tegnsettinger må holdes likt for at sammenligningen skal virke. Det er betydelig større forskjeller på dokumentene jeg bruker her. Etter mye testing og frem og tilbake om jeg skulle droppe hele tanken om å se på sammenfallende formuleringer tenkte jeg til slutt på plagieringsverktøy. Vi har akkurat byttet til ny leverandør av denne tjenesten på arbeidsplassen min, så jeg er mindre kjent med hvordan dette nye systemet⁵⁴ fungerte, men jeg mener jeg har klart å eksportere rapporter som gir et tilfredsstillende datagrunnlag (vedlegg 7.1 - Fil 7-9, Fil 7-10 og Fil 7-11).

Det viktigste når man velger å anvende slike programmer er først og fremst at man behersker bruken av disse slik at de blir en støtte i arbeidet og kan gjøre at man kan

⁵¹ <https://www.apple.com/numbers/>

⁵² <https://products.office.com/nb-no/excel>

⁵³ <https://www.alfasoft.com/no/produkter/statistikk-og-analyse/nvivo.html>

⁵⁴ <https://www.urkund.com>

bruke ressurser på den delen av analysen som krever større grad av faglig innsikt og forståelse (Nilssen, 2012, s. 135). Det er som med all programvare nødvendig å bruke en del tid for å beherske disse programmene (Creswell, 2009, s. 188).

4.3.4 Problematiseringer

Selve bruken av programvare i analysearbeidet kan i følge noen stride mot de epistemologiske røttene til kvalitativ, fortolkende forskning. Et eksempel på dette kan være det personlige aspektet som Nilssen sier Creswell viser i sine fem filosofiske antagelser⁵⁵ (se kapittel 3.2.1) som all kvalitativ forskning er basert på. Dette kan ha noen motsetninger til det mer upersonlige man kan tenke seg slik programvare kan gi. Creswell selv (2009, s. 188–189) snakker om hvordan han anvender slike programmer i egen forskning, men Nilssen peker også på forskning av Fielding og Lee som bekrefter en følelse av avstand mellom forskeren og dataen. Videre er både mulig tap av kontroll over analyse, eventuelle teorier som er forankret i programvaren, mulig overfladiskhet og resultater preget av tilfeldigheter også kritikker som er kommet frem med bruk av denne formen for teknologi (Nilssen, 2012, s. 134–135).

4.4 Nøkkelbegreper

Jeg har valgt å se på noen ord og ta utgangspunkt i hvordan disse beskrives i de ulike analysedokumentene. Disse ordene kan betegnes som nøkkelbegreper eller nøkkelord, som kan beskrives som de begrepene som det er aktuelt å bruke for de fenomenene som skal undersøkes (Grue, 2011, s. 121–122). Videre må man gå i dialog med litteraturen på det aktuelle fagområdet for å avklare hvilke nøkkelbegreper som skal brukes, og at man bør undersøke begrepenes etymologi. Begreper som kan være mer generelle av natur dekomponeres for å se hvordan et mer omfattende fenomen kan deles inn i forskjellige komponenter som logisk avskiller seg fra hverandre (Johannesen mfl., 2010, s. 60–61). Når det gjelder de begrepene denne oppgaven omhandler er de av en karakter som jeg opplever i seg selv ikke har så mangfoldige forståelser. Det er heller hvordan begrepene er kontekstualisert som vil kunne si noe om de ulike tolkningene av disse.

Nøkkelbegrepene jeg har valgt er de følgende:

EDB*

Teknologi*

Datateknologi*

Databehandling*

Datamaskin*

PC*

Digital*

Digital* kompetanse*

Digital* læring*

Fremtid*/framtid*

IKT*

Begrepene som er fremstilt med en *, vil si at det er satt inn et «wildcard»⁵⁶ for å også ta med både alternative bøyingsformer og sammensatte ord.

⁵⁶ https://en.wikipedia.org/wiki/Wildcard_character

Nilssen (2012, s. 154–155) problematiserer hvordan slike kategorier blir utviklet ofte er lite forklart i kvalitative studier. Hun sier også at det burde også være vesentlig å vise til hvilke ideer man forlater i prosessen, slik at forskere kan lære av hverandre for å utvikle ideer om bruk av analyseredskaper videre – og dermed også bidra til å utvikle kvalitativ forskning som helhet.

For å holde meg selv til dette så er disse nøkkelbegrepene en prosess som startet med å skrive ned alle begreper jeg kunne komme på, for å søke i de dokumentene jeg på det tidspunktet hadde tilgjengelige. Deretter ble denne begrepene strøket fra listen etter hvert som de virket å ha mindre tilknytninger til dataen. Med en stadig krymping av datagrunnlaget (kapittel 4.2) ble det etter hvert tydeliggjort hvilke begreper som burde være med - og hvilke som måtte kuttes ut, med grunnlag i om begrepene ble omtalt eller ikke. Dette var dessverre så tidlig i prosessen at det ikke gjenstår noe datagrunnlag for dette, noe jeg svært gjerne skulle hatt. Som eksempler på hva som ikke har kommet med er tekniske begreper for ulike typer hardware og programvare og et større antall begreper med ganske tydelig zeitgeist, som «BYOD»⁵⁷, nettsky, «flipped classroom»/omvendt undervisning, «MOOC»⁵⁸, programmering og lignende. Jeg utviklet snart en tanke om å holde meg til det generiske, siden det virket på meg som at det var noe tilfeldig hvilke begreper man hadde valgt i de ulike dokumentene. Med en tidligere omtalte reduksjonen av dokumenter i datagrunnlaget ble etter hvert flere av nøkkelbegrepene også mer unødvendige. Jeg har likevel tatt de med her, siden noe av den tidligste analysen har med alle begrepene.

⁵⁷ Bring Your Own Device

⁵⁸ Massive Open Online Courses

5 Diskusjon og tolkning

«What is a moderate interpretation of the text? Halfway between what it really means and what you'd like it to mean?»

- Antonin Scalia

En viktig forskjell på analyse og tolkning er mens man i analyseprosessen kommer frem til funn er det tolkningsprosessen som hjelper med å skape mening av disse funnene. Det kan tidvis være krevende å skille disse to, og de vil klart utvikle seg parallelt og en prosess vil gjerne innebære en pendling mellom disse (Nilssen, 2012, s. 104). Selve tolkningen kan også bli påvirket dersom forskerens kontekstuelle forståelse er for begrenset. Det er viktig å unngå dette ved å forstå tekstene i lys av forfatterens antatte intensjoner, tekstens sosiale funksjoner og lesernes mulige persepsjoner (Grønmo, 2004, s. 193).

En utfordring i kvalitativ analyse er hvordan man kan gi en mening av den ofte store tekstmengden som er grunnlaget for analyse. En vei kan være ved hjelp av visuell fremstilling⁵⁹. Selv om man ikke nødvendigvis ser på denne fremstillingen som en fullstendig fremstilling, så kan det likevel fungere godt som et analyselag og samtidig åpne for å tenke kreativt (Tracy, 2013, s. 214).

Når det gjelder i hvilken grad man velger ulike måter å fortolke materialet på kan man si at det er gjennom tolkningen leseren får vite hva forskeren mener fortellingen fra analysen betyr (Nilssen, 2012, s. 65). Det er også godt mulig å gjøre noe analyse som omhandler ordtelling, men dette alene er ikke tilstrekkelig, siden ord kan brukes på ulike måter avhengig av konteksten (Grue, 2011, s. 122).

Det er også viktig å klargjøre hva som er utsagn fra data og hva som er forskerens egen tolkninger. Særlig er det viktig å være varsom i forhold til å uttale seg om motiver og intensjoner.

⁵⁹ Fra engelsk «visual display»

5.1 Tekst - analysenivå 1

5.1.1 Forekomster

Dersom vi ser på ordskyene i Figur 7-29, Figur 7-30, Figur 7-31 og Figur 7-32 viser de hvordan LK06 (Figur 7-31) er den som tydeligst skiller seg ut. Her er «elevene» nesten blitt borte - i noen grad nærmest erstattet av det mindre «eleven». Det kan være mulig å si at det virker som det sosiale elevbegrepet ble mindre tydelig i LK06. I Fil 7-2 sin «ordfrekvens - alle» kan vi også se at blant de 1000 ordene med hyppigst forekomst er det kun nøkkelbegrepene «digitale» som nummer 57, «teknologi» som 197 og «framtiden» på 845 som kommer med. Vi finner også elementer fra sammensatte begreper med «kompetanse» på 24 og «læring» på 77, men siden disse ikke er fullstendige er de ikke relevante i denne sammenhengen.

5.1.2 Etymologi

Jeg har funnet etymologisk⁶⁰ opprinnelse og betydning av de ulike nøkkelbegrepene jeg har valgt. Johannesen et al. (2010, s. 62) anbefaler at man bruker ordbøker, leksika eller aktuell faglitteratur som oversiktsartikler og -bøker eller spesielt betydningsfull faglitteratur for å finne en etymologi for begrepene.

Tabell 5-1 Nøkkelbegrepenes etymologi og betydning

Begrep	Etymologi	Betydning/Bruk	Hentet
EDB	forkortelse (initialord) for elektronisk databehandling: behandling, bearbeiding av data ved hjelp av datamaskin	bearbeiding av informasjon, data; systematisk serie operasjoner på et sett av data	NAOB ⁶¹
Teknologi	fra gresk <i>tekhnologia</i> ; tekno-: til gresk <i>tekhne</i> 'kunst, håndverk' -logi:	1. (teknisk) bruk av (natur)vitenskapelige resultater 2. system av metoder og hjelpemidler utviklet på	NAOB

⁶⁰ «opplysning om et ords, uttrykks opprinnelse» - hentet fra www.naob.no

⁶¹ Det Norske Akademi's Ordbok – www.naob.no

Begrep	Etymologi	Betydning/Bruk	Hentet
	fra gresk <i>-logia</i> , avledet av <i>logos</i> 'ord'; fra gresk <i>logos</i> 'ord, tale, fornuft'	grunnlag av vitenskapelig innsikt	
Datateknologi	data: flertall av latin <i>datum</i> , «noe som er gitt» teknologi (se over)	data: digital(e) opplysning(er) som blir brukt i databehandling teknologi (se over)	SNL ⁶²
	OED definerer en mulig oversettelse av begrepet (computer science) som: «the branch of knowledge that deals with the construction, operation, programming, and applications of computers»		OED ⁶³
Databehandling	etter engelsk <i>data processing</i>	bearbeiding av informasjon, data; systematisk serie operasjoner på et sett av data elektronisk databehandling: behandling, bearbeiding av data ved hjelp av datamaskin; EDB	NAOB
	data: 1. "A thing given or granted; something known or assumed as fact, and made the basis of reasoning or calculation; an assumption or premiss from which inferences are drawn." 2. "The quantities, characters, or symbols on which operations are performed by computers and other automatic equipment, and which may be stored or transmitted in the form of electrical signals, records on magnetic tape or punched cards, etc." 3. "Facts, esp. numerical facts, collected together for reference or information." processing: "The fact of going on or being carried on, as an action, or a series of actions or events; progress, course."		OED
Datamaskin	data (se over) maskin:	elektronisk maskin, innretning som kan programmeres til å utføre (matematiske) operasjoner på data	NAOB

⁶² Store Norske Leksikon – www.snl.no

⁶³ Oxford English Dictionary – OED v 4.0 (digital distribusjon av OED)

Begrep	Etymologi	Betydning/Bruk	Hentet
	fra latin <i>machina</i> , fra dorisk gresk <i>makhana</i> 'verktøy, hjelpemiddel'		
PC	fra engelsk <i>PC</i> , forkortelse (initialord) for <i>personal computer</i>	datamaskin til allmenn bruk, med størrelse, pris og ytelse som er tilrettelagt én brukers behov; personlig datamaskin	NAOB
		"designed for use by an individual, esp. in an office or business environment."	OED
Digital	fra engelsk <i>digital</i> , fra latin <i>digitalis</i> 'som har med fingrene å gjøre', avledet av <i>digitus</i> 'finger'	som har med tall eller diskrete enheter å gjøre; som fremkommer som siffer til forskjell fra analog	NAOB
Digital kompetanse	digital (se over) kompetanse: fra fransk <i>compétence</i> , av latin <i>competentia</i> , avledet av <i>competere</i> , grunnbetydning 'møtes, treffes', overført også 'passe, være passende, være egnet', av <i>cum</i> 'med' og <i>petere</i> 'styre mot, gå i retning av'	digital (se over) kompetanse: fullgod forutsetning for å gjøre noe, inneha en stilling e.l.; tilstrekkelig dyktighet; kvalifikasjon; utdanning	NAOB
Digital læring	digital (se over) læring: av norrønt <i>læra</i> 'lære; lære opp, undervise'; fra middelnedertysk <i>lêren</i> ; jf. lære (substantiv) og læring	digital (se over) læring: 1. det å lære; undervisning 2. det å lære; (systematisk) tilegnelse av kunnskap og ferdigheter 3. (forholdsvis) varig endring av adferd, utvikling av ferdigheter e.l. som resultat av erfaring(er)	NAOB
Fremtid	av frem- og tid dansk form <i>frem</i> , av gammeldansk <i>fræm</i> , analogisk nydannelse etter fremre av <i>fram</i> ,	tid som kommer etter nåtiden	NAOB

Begrep	Etymologi	Betydning/Bruk	Hentet
	<p>tilsvarer norrønt <i>fram</i>, jf. formen <i>fram</i>; beslektet med <i>fra</i></p> <p>fellesgermansk; av norrønt <i>tið</i>; jf. gammelhøytysk <i>zit</i>, tysk <i>Zeit</i>, engelsk <i>tide</i>'tidevann, flo og fjære'; beslektet med <i>time</i></p>		
IKT	<p>forkortelse for informasjon- og kommunikasjons teknologi</p> <p>informasjon: fra latin <i>informatio</i>, verbalsubstantiv til <i>informare</i> - 'gi form, skildre', av <i>in-</i> og <i>formare</i> 'danne, forme';</p> <p>kommunikasjon: fra latin <i>communicatio</i> (genitiv <i>communicationis</i>), verbalsubstantiv til <i>communicare</i> - 'gjøre felles', avledet av <i>communis</i> 'felles'</p> <p>teknologi (se over)</p>	<p>fellesbetegnelse for teknologi som brukes til å bearbeide, lagre, presentere og formidle informasjon i digital form</p>	NAOB
	<p>information technology: "the branch of technology concerned with the dissemination, processing, and storage of information, esp. by means of computers"</p>		OED

5.1.3 Videre avgrensning

Av alle kapitler jeg skriver i denne oppgaven er kanskje dette det jeg har sett minst frem til - eller i alle fall føler meg mest usikker på. Jeg opplever at valget jeg beskriver her er enten veldig lurt eller veldig dumt, og det oppleves mer virkelig i det ordene er nedskrevet.

I alle fall har jeg fra dette punktet i oppgaven valgt å avgrense analysen av nøkkelbegrepene enda mer. Jeg vil se på to nøkkelbegreper, og bruke disse som basis for hele analysen. De to begrepene er «teknologi» og «framtid». Disse er valgt først og fremst siden det er de eneste nøkkelbegrepene som forekommer i alle de fire læreplanene

(Tabell 7-16, Figur 7-40, Figur 7-41, Figur 7-42, Figur 7-43, Figur 7-44 og Figur 7-45), men det er også interessant å se at disse to nøkkelbegrepene er de to nest mest omtalte i datagrunnlaget. «Digitale», som er klart mer omtalt enn de to utvalgte kunne også vært valgt, men siden dette begrepet er så tungt vektet mot LK06 og FF20 (se Tabell 7-16), ville det ikke ha gitt meg mulighet for å finne relevante koder mot de andre læreplanene.

Teknologi viser til et enkelt uttrykk som beskriver det datateknologiske aspektet, som også viser noe av den samme utviklingen i forekomst som alle nøkkelbegrepene samlet (Figur 7-19 i forhold til Figur 7-17⁶⁴). I motsetning til andre av nøkkelbegrepene er det også mer tidsnøytralt, noe som kan være hensiktsmessig i denne sammenhengen. Begrepet blir også så vidt jeg kan forstå i liten grad utfordret av ulike forståelser, selv om det er et mer overordnet begrep enn fenomenet jeg har som utgangspunkt. En annen utfordring, som jeg strengt talt overser videre, er at konkordans plot viser liten grad av korrelasjon mellom teknologi og alle nøkkelbegrepene (Figur 7-20 i forhold til Figur 7-18). Jeg vil hevde at dette tross alt ikke er så vesentlig - i alle fall ikke i samme grad som innholdet i begrepene.

Framtid har derimot ikke så mye direkte sammenlignbar empiri, men er på samme måte som teknologi et uttrykk som har lite preg av tidsånden, og som jeg også opplever som ganske nøytralt i forhold til forståelsen. Begrepet skaper også en fin link for å kunne beskrive de ulike diskursene, og jeg opplever at det er et viktig element for tematikken i oppgaven.

5.1.4 Konkordans

Rent kvantitativt kan man se på hvilken utbredelse nøkkelbegrepene har, både når man ser på utviklingen fra en læreplan til en annen, men også hvor disse begrepene kommer internt i hvert enkelt dokument. Konkordans som begrep handler om nettopp utbredelsen av ord eller begreper i dokumenter.

Figur 7-33 viser hvordan utviklingen har vært fra over tid. Her kan vi se at teknologibegrepet hadde en stor vekst fra M87 til L97 og har deretter stabilisert seg,

⁶⁴ En merknad som er vesentlig er at denne fremstillingen baserer seg på forekomster i forhold til sidetall. Dermed er ulik formatering av både tekststørrelse, teksttype, sideoppsett og lignende ikke tatt hensyn til. På tross av dette er sammenligningsgrunnlaget likt for begge disse fremstillingene, og vil som sådan gi et lignende bilde, selv om det rent statistisk er bedre analyse for forekomsten av disse begrepene i Figur 7-33.

mens fremtidsbegrepet hadde en klar dypp i L97 som så har tatt seg opp igjen, og det kan se ut som det er noen grad av vekst i bruken.

Ser vi på Figur 7-34, Figur 7-35, Figur 7-36 og Figur 7-37 så viser de hvor i dokumentene begrepene forekommer. Fremstillingen er som linjediagrammer, som gir en tydelighet når det gjelder hvordan vi kan se på de to begrepene i forhold til hverandre. Jeg hadde kanskje håpet og trodd det ville fremkommet en større grad av sammenheng mellom begrepene enn det jeg synes viser seg. Det kan se ut som M87 har en relativt høy grad av sammenfallende forekomster mens de andre tre virker å ha liten grad av sammenheng. En mulig forklaringsmodell på akkurat dette fenomenet i M87 kan være at teknologien var såpass mye mindre utviklet på denne tiden at i den grad man omtalte denne i planen så vil en fremtidsorientert sammenheng være den mest naturlige.

Man kan se at fremtidsbegrepet er med i starten av alle dokumentene, og i M87, LK06 og FF20 ser man også en tydelig vekst mot slutten. Dette virker også å være logisk, siden jeg vil forvente at starten på læreplanene sier noe om hva man ønsker seg utfallet av disse skal bli, og dermed omtaler en ønsket fremtid. Mot slutten vil det også være naturlig at man i en oppsummering ønsker å si noe om veien videre, og da snakker om fremtiden.

I tillegg til linjefremstillingene kan man også se på Figur 7-20, Figur 7-22 og Figur 7-38 for fremstillinger av konkordans der man tydeligere ser de 4 læreplanene i forhold til hverandre. De to første er markert som streker på en linje og den siste som en boblevariant. Det fremkommer også her at det er en tydelig grad av spredning av hvor begrepene forekommer. Det fremgår også ganske klart at særlig teknologibegrepet blir omtalt i enkelte deler av dokumentene, og er mer eller mindre fraværende i andre.

5.1.5 Kontekst

For å se på hvilken kontekst disse to utvalgte nøkkelbegrepene står i, så har jeg sett på hva som kommer like i forkant av begrepene. Jeg har brukt «teknologi» og «fremtid-framtid» fra Fil 7-2, og sett på «Context» i kolonne C. Disse har jeg så vurdert som positive eller negative, og markert disse i dokumentet med henholdsvis grønn eller rosa. Enkelte plasser opplever jeg en dualitet, og har markert disse med oransje, og plasserer disse som ubestemt i Tabell 5-2. Med positivt handler det om hvilke ord jeg opplever har positiv

betydning og motsatt for de negative. Det sier derimot ikke noe om helhetsforståelsen av konteksten. De som ikke har blitt kategorisert regner jeg da som nøytrale, og markerer ikke i dokumentet.

Tabell 5-2 Kontekst i forkant av nøkkelbegreper

	«teknologi»		«fremtid - «framtid»	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Positivt	33	20 %	32	10 %
Negativt	19	11 %	10	3 %
Ubestemt	1	1 %	3	1 %
Nøytralt	116	68 %	286	86 %

Utfra Tabell 5-2 kan vi tydelig se at det er en tydelig forskjell på hvor stor del av konteksten som oppleves som nøytralt eller ikke. For begge begrepene er den positive konteksten betydelig mye større enn den negative. Nå er dette utvalget lite, så noe større konklusjoner tror jeg det er lite interessant å trekke kun basert på denne informasjonen, men vil heller ha betydning når man ser det i sammenheng med andre analysenivåer.

5.2 Diskursiv praksis - analysenivå 2

Her kunne det vært gjort mange ulike ting, og tatt mange ulike valg. Idéen var å identifisere og se på innholdet av diskurser rundt de to nøkkelbegrepene jeg kunne finne. I praksis har jeg kun sett på de segmentene som allerede var kodet i forhold til disse begrepene (Fil 7-4 og Fil 7-5), og sett etter hvilke diskurser som var i dette materialet. Tanken er å finne diskurser som omtales i forbindelse med eller direkte i nærheten av disse to nøkkelbegrepene jeg har valgt meg ut, og i forlengelsen av det også være relevante diskurser mot forskningsspørsmålet mitt (kapittel 2).

Jeg har valgt meg ut og identifisert tre ulike diskurser som jeg finner i teksten som er trukket ut rundt de to utvalgte nøkkelbegrepene.

1. Kunnskapsdiskursen

Denne diskursen handler om hvordan vi konkret bruker, jobber med og lærer av teknologi i dag. Her er det for eksempel hvordan den kan gjøre enkelte arbeidsoppgaver enklere eller bedre, eller at man gjennom kommunikasjon med andre kan sammen komme frem til andre eller mer ønskede resultater. I denne ligger det også at vi utvikler ny kunnskap både for oss selv som individer, men også at ved hjelp av teknologi kan

I kodingen av denne diskursen har jeg forsøkt å være så tro som mulig i forhold til å ta med bare ting som jeg opplever er direkte relatert mot tematikken for oppgaven. Dette var greitt å gjennomføre siden datagrunnlaget var betydelig større her enn i de to andre diskursene.

2. Fortidsdiskursen

Denne diskursen handler om hvilke konsekvenser teknologi i historisk sammenheng har hatt - både positive og negative. I kodingen har jeg tatt med alle de omtalene av fortiden - selv om de ikke nødvendigvis har vært direkte relatert til tematikken i oppgaven.

3. Fremtidsdiskursen

Denne diskursen handler om hvordan fremtiden kan formes av de muligheter som kan realiseres ved hjelp av teknologi. Man kan se hvordan den ved bruk av teknologi kan bli enda bedre, og den handler også om mulige farer man ser kan komme på grunn av teknologisk utvikling. I kodingen har jeg tatt med alle de omtalene av fremtiden - selv om de ikke nødvendigvis har vært direkte relatert til tematikken i oppgaven.

Kodingen av de overnevnte diskursene er samlet i fire ulike dokumenter (Fil 7-2, Fil 7-3, Fil 7-6 og Fil 7-8). I all videre referering for dette kapittelet vil jeg bruke som utgangspunkt Fil 7-8, siden nummereringen i denne gjør det relativt enkelt for leseren å finne tilbake til det aktuelle tekstsegmentet.

Jeg vil i kapitlene 5.2.1, 5.2.2 og 5.2.3 beskrive nærmere ved hjelp av tekstutdrag hvordan jeg ser diskursene er bygget opp, og hvordan de er sammenfallende eller ulike i læreplanene, og en eventuell utvikling.

5.2.1 Kunnskapsdiskursen

Denne er en diskurs om hvordan man ved å bruke teknologien kan skape mer oversikt i en stadig mer omfangsrik informasjonsstrøm. Teknologien kan brukes til å skape, systematisere, kondensere, visualisere, produsere og eksperimentere og lignende. I dette oppfattes teknologien som noe positivt og skapende - noe som gir en merverdi. Det er særlig i M87 og FF20 vi ser dette positive synet på teknologibruk, som et skapende element i seg selv, ikke bare et verktøy for å forenkle arbeidsoppgaver.

1-5 (M87)

«...stadig økende kunnskapsmengden, som elevene må få øvelse i å velge fra og bruke på en konstruktiv måte»

1-7 (M87)

«...skape oversikt over, systematisere, forenkle og konkretisere lærestoffet»

1-25 (L97)

«...blir fortrolige med maskinene som redskaper styrt av mennesker. Lommeregner og datamaskin blir ikke bare redskaper som kan forenkle arbeidet med rutineoperasjoner, men også hjelpemidler til presentasjon av oppgaver og prosjekter»

1-37 (LK06)

«utfoldelse av fantasi og skaperkraft som kan berike både den enkeltes liv og samfunnets kultur»

1-57, 58 (FF20)

«hvordan ny teknologi kan gi muligheter for nye kommunikasjonsformer og opplevelser i skapende prosesser og produkter»

1-105, 123 (FF20)

«Gjennom å bruke og skape teknologi kan elevene kombinere erfaring og faglig kunnskap med å tenke kreativt og nyskapende»

Vi kan videre i diskursen også se et tydelig element av advarsler eller en betenksomhet om bruken. Det er nemlig ikke slik at teknologibruk bare kommer med utelukkende positive sider, men må i tillegg se på hvilke utfordringer som også finnes. Det er gjennomgående i alle læreplanene at vi finner dette elementet, men det utvikler seg fra et syn i M87 fra begrensinger teknologien setter til et tydeligere bilde av mulige farer ved teknologien i L97, som så kommer tilbake som utfordringer i FF20.

1-13 (M87)

«belyse ulike anvendelser og konsekvenser av data- og medieteknologi, og gi innsikt i teknologiens muligheter og begrensninger»

1-18 (L97)

«produsere altødeleggende våpen og til å utbytte og utplyndre både mennesker og natur»

1-22 (L97)

«få kunnskap om og innsikt i den teknologiske utviklinga, knytt til utfordringer, avgrensingar og farar som teknologien rommar»

1-48 (LK06)

«lettere forstå verdien av og utfordringer knyttet til teknologi og entreprenørskap»

1-52 (FF20)

«Teknologiutvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye. Kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres»

1-108 (FF20)

«reflektere over hvordan teknologi kan løse og skape utfordringer»

Man ser at tydelig uttalte sosiale aspekter er med i M87, i noen grad i L97 og i stor grad i FF20. Det er derimot helt fraværende fra kodingen av LK06. Her omhandler

diskursen i liten grad hvordan man samhandler og kommuniserer ved hjelp av teknologien, og har heller et tydelig fokus på enkeltindividets læring og forståelse.

1-12 (M87)

«...kan skape kontakt og stimulere til felles aktiviteter»

1-24 (L97)

«Åpnar for nye former for kommunikasjon»

1-26 (L97)

"finne ut korleis moderne teknologi har gjort verda mindre og korleis kontakt, handel og samarbeid over landegrensene og mellom kontinenta har vorte stadig meir nødvendig»

1-33, 34, 35 (L97)

«å delta i levende språksamfunn ved at de kan snakke med mennesker fra nesten hele verden og kommunisere med mennesker...»

1-68 (FF20)

«kommunisere og samhandle gjennom digitale medier og teknologi»

1-75 (FF20)

«oppøve digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre»

1-91, 92 (FF20)

«prøve ut hvordan ny teknologi kan gi muligheter for nye kommunikasjonsformer og opplevelser i skapende prosesser og produkter»

5.2.2 Fortidsdiskursen

Vi kan i denne diskursen se en tanke om positive endringer i menneskets historie som er formet av, med og på grunn av teknologisk utvikling. Her uttrykkes denne utviklingen som noe positivt, som er med på å skape større grad av samarbeid og kommunikasjon mellom mennesker. Særlig L97 virker å være svært positiv i sin omtale av hvordan teknologien har vært til gode for utviklingen av sivilisasjonen.

2-14 (L97)

«Teknologi er framgangsmåter menneskene har utviklet før å nå sine mål, arbeide lettere og samarbeide bedre»

2-15 (L97)

2-52 (LK06)

«Teknologi og den forskning og utvikling som ligger bak den, er både siviliserende og inspirerende»

2-18 (L97)

«Teknologi i bred forstand har satt beregnelighet og sikkerhet i stedet for tilfeldighet og sammentreff»

2-34 (L97)

«korleis moderne teknologi har gjort verda mindre og korleis kontakt, handel og samarbeid over landegrensene og mellom kontinenta har vorte stadig meir nødvendig»

Negative eller utfordrende endringer i menneskehetens historie er også med som en del av dette bildet, der både L97 og LK06 tydelig eksemplifiserer disse mulige negative konsekvensene:

2-16 (L97)

«...de farer teknologiske nyvinninger har medført»

2-24 (L97)

2-60 (LK06)

«Anvendt vitenskap og teknologi har hatt negative konsekvenser, dels erkjente som ved atomsprenninger, dels i form av utilsiktede bivirkninger som sur nedbør, skogdød eller drivhuseffekt»

2-56 (LK06)

«Men utviklingen av teknologi har vært tveegget fordi menneskene har hatt kryssende formål: Den har lettet menneskenes liv ved nye åpninger for byggende virke - men har også øket rommet for herjinger og ødeleggelse. Nye våpen har utvidet rekkevidden og omfanget av konflikter»

Jeg finner ikke hverken det positive eller negative om fortiden direkte uttrykt i hverken M87 eller FF20. Her er det i stedet valgt å heller bruke mer nøytrale omtaler, noe som gjør at man i mindre grad pålegger leseren en forståelse av hvilken påvirkning teknologien faktisk har hatt. Eksempler på dette kan være:

2-6 (M87)

«innsikt i den rollen teknologien har spilt i omformingen av samfunnet»

2-87 (FF20)

«utforske hvordan teknologi har vært og er en endringsfaktor og drøfte hva slags konsekvenser det har og har hatt for enkeltmennesker og samfunn»

Et element i diskursen er hvordan vi er tradisjonsbundet i forhold til vår egen kulturarv. Denne er forholdsvis lik i form i alle læreplanene, og bygger på både kristne, humanistiske og naturvitenskapelige verdier.

2-1 (M87)

«hjelp til å se hele vår kulturarv i sammenheng»

2-11 (L97)

"Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven"

2-36 (L97)

«lære om nokre store forskarar og oppfinnarar og bli kjende med kva naturvitskap og teknologi har hatt å seie for samfunnsutviklinga. Dei skal og lære at naturvitskapen er ein viktig del av kulturarven vår»

2-47 (LK06)

«Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden»

2-62 (LK06)

«Kunst, kultur og tradisjonar ber med seg kunnskap frå tidlegare tider. Kjennskap til og praktiske ferdigheiter i tradisjonar medverkar til å vidareføre kulturarven til framtidige slekter»

2-65, 66 (LK06)

«I et flerkulturelt samfunn kan drama og rytmikkfaget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv»

2-80 (FF20)

«gi eksempler på hvordan tradisjonell kunnskap har bidratt og bidrar til naturvitenskapelig kunnskap»

Fortidsdiskursen ser også på og trekker linjer fra tilbake i tid og til nåtiden og forbi. Dette setter historiske hendelser som en del av et større bilde, og med paralleller til moderne tid - og den både bekrefter og synliggjør hvilken påvirkning historien har og har hatt. I denne delen av diskursen ser vi også hvordan mennesket også påvirkes av og påvirker historien.

2-5 (M87)

"Sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid"

2-18 (L97)

«Kjennskap til fortidens hendelser og ytelser knytter menneskene sammen over tid. Historisk kunnskap utvider også erfaringene for å sette mål og velge midler i framtiden»

2-57 (LK06)

«Kjennskap til fortidens hendelser og ytelser knytter menneskene sammen over tid. Historisk kunnskap utvider også erfaringer for å sette mål og velge midler i framtiden.»

Fortrolighet med det mennesker har følt, tenkt og trodd, utvider rommet for innsikt og handling, og minner om at dagens forhold vil endre seg»

2-90 (FF20)

«Elevane skal bli bevisste på korleis vi er historieskapte, men og historieskapande»

2-94 (FF20)

«Elevane utviklar ferdigheita ved å sjå på fortid, notid og framtid med ein aukande grad av kompleksitet»

5.2.3 Fremtidsdiskursen

Denne diskursen viser et tydelig ønske om å formidle et håp for fremtiden. Den utvikler seg noe fra et rent håp i M87 der skolen skal være en formidler og motivator gjennom lærestoffet og undervisningen til der elevene selv gjennom egen skaperkraft og utforskning opplever fremtiden som positiv i L97 og fremover.

3-1 (M87)

«Grunnskolen skal gi elevene tro på framtiden»

3-12 (M87)

«Lærestoffet bør peke på positive muligheter i framtiden, og fremme elevenes engasjement og ansvar for utviklingen»

3-14 (M87)

«Undervisningen må oppmuntre til tro på framtiden»

3-15 (M87)

«Håp for framtiden»

3-21 (M87)

«...skape seg framtidbilder og framtidshåp»

3-55 (L97)

«framtiden er åpen, og at oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer»

3-63 (L97)

«Utvikling av ny teknologi er et felt for utfoldelse av fantasi og skaperkraft som kan berike både den enkeltes liv og samfunnets kultur»

3-78 (L97)

«Ved sin form innbyr teknologien til selvstendig læring gjennom nysgjerrighet og utforskning»

3-86 (LK06)

«...framtiden er åpen, og at dagens unge kan forme den med sin innsats og sin fantasi»

3-118 (FF20)

"de har håp og ambisjoner for fremtiden"

3-136 (FF20)

«...utforske og drøfte noen utfordringer digitale systemer kan løse og skape»

På samme måte som fremtidsdiskursen viser til et tydelig håp og tro på fremtiden, så er den også tydelig på at det også finnes utfordringer. Disse konkretiseres i alle de tidligere læreplanene frem til FF20, der det fremkommer en klar endring i retning av mer komplekse og ikke-konkrete refleksjoner om fremtiden.

3 - 40 (M87)

«Truende og skremmende framtidsbilder eksisterer, men må ikke bli dominerende»

3-41 (M87)

«Framtidsbilder: Globale miljøproblemer. Teknologi og klimaendringer, forurensning, ressursknapphet. Forholdet mellom økologi og økonomi. Teknologi til gjenvinning og bevaring, rensing av utslipp i luft og vann»

3-57 (L97)

«teknologi brukes for destruktive formål - til å produsere altødeleggende våpen og til å utbytte og utplyndre både mennesker og natur»

3-73 (L97)

«...dersom vitenskap og teknologi ikke blir styrte, eller om dei blir styrte feil, kan det skade naturen og miljøet og ødelegge levekåra for framtidige generasjoner»

3-88 (LK06)

«På den annen side kan den samme anvendte vitenskap og teknologi brukes for destruktive formål - til å produsere altødeleggende våpen og til å utbytte og utplyndre både mennesker og natur. Når teknologien ikke styres, eller styres feil, kan den utarme jordas ressurser og ødelegge levekårene også for framtidige generasjoner»

3-117 (FF20)

«Teknologiutvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye»

3-135, 149 (FF20)

«...reflektere over hvordan teknologi kan løse og skape utfordringer»

3-136 (FF20)

«...utforske og drøfte noen utfordringer digitale systemer kan løse og skape»

3-165, 172 (FF20)

«...reflektere over hvordan teknologi kan løse problemer, men også skape utfordringer for den enkelte og for samfunnet»

Som et element i fremtidsdiskursen kan vi også se på hvilken grad av påvirkning elevene selv har i forhold til å forme fremtiden. Den uttrykker et behov for at elevene må vekkes eller bevisstgjøres sine egne muligheter og ansvar for vår felles fremtid.

3-29 (M87)

«Faget må også være framtidrettet. En må peke på framtidens muligheter og utfordringer og forsøke å vekke elevenes interesse og medansvar for utviklingen av framtidens samfunn»

3-30 (M87)

«En bør drøfte med elevene de utfordringer og muligheter framtiden gir, og hvordan de kan være med og påvirke sin egen og medmenneskers framtid»

3-61 (L97)

«Kjennskap til fortidens hendelser og ytelser knytter menneskene sammen over tid. Historisk kunnskap utvider også erfaringene for å sette mål og velge midler i framtiden»

3-94 (LK06)

«Elevene må lære å se ting i sammenheng og bevare overblikk - lære å skue framover i livet og utover i verden. Undervisningen må vekke deres tro på at solidarisk handling og felles innsats kan løse de store globale problemene»

3-107 (LK06)

«Samfunnet treng skapende menneske som ser moglegheiter for nye og framtidige arbeidsplassar som kan sikre vidareføring og utvikling av velferd og velstand»

3-167 (FF20)

«...korleis dei kan påverke sitt eige liv og si eiga framtid»

3-175 (FF20)

«bidra til bevissthet om hvordan dette kan fremme en bærekraftig utvikling for framtidige generasjoner»

5.3 Sosial praksis - analysenivå 3

På dette nivået handler det om å se på hvordan diskursen om datateknologi i skolen passer inn i en bredere sosial forståelse og kontekst. Her vil jeg trekke på støttedokumentene (kapittel 4.2.2), noe litteratur som ligger litt utenfor den direkte utdanningskonteksten, samt noen avisartikler og kronikker fra den siste tidens diskusjon omkring bruken av digitale verktøy i skolen. Jeg ønsker å se dette i forhold til de diskursene jeg har funnet i kapittel 5.2 for å kunne si noe om mulige sammenhenger. Jeg har delt funnene mine inn i tre ulike kategorier - innhold, utfordringer og fremtid.

5.3.1 Omtaler om innhold

I Stortingsmelding 39 heter det:

«Hovedformålene med en undervisning om datateknologi er:

- *Å gi den enkelte elev en forståelse av muligheter og begrensninger ved bruk av datateknologi.*
- *Å formidle innsikt i datateknologi som samfunnsfaktor*
- *Å gi en viss egenferdighet og forståelse av fagområdets metodikk»*

«...gi elevene forutsetninger for å vurdere teknologiens sosiale og kulturelle konsekvenser»

(Meld. St. 39, 1984, s. 15–16)

Agnete Husebye, som driver den svært populære Youtube kanalen Agnetesh⁶⁵ sier:

«Den største fordelen er at barn slipper å få servert all informasjon, de må bli vant til å lete etter den selv på nettet. De kan bli kildekritiske og lære å tenke kritisk rundt det de leser på nett, noe som er dritviktig når de kommer senere i livet og finner ut at ikke alt man leser er sant.»

(Drefvelin & Grønneberg, 2019)

«Barn og unge opplever motivasjon og mestring ved bruk av digitale medier, og denne aktiviteten er derfor et godt utgangspunkt for læring.»

(Meld. St. 22, 2011, s. 39)

«Formålet med bruk av datateknologi som hjelpemiddel må være at elevene kan få en lettere innlæringssituasjon, samtidig som det frigjøres lærertid til omsorg for elever som

⁶⁵ <https://www.youtube.com/channel/UC2261i4bYf2s8ZJx3zZxKEQ>

Kanalen hennes gjorde at hun ble kåret til «Årets Youtuber» på Gullsnutten 2019

trenger mer hjelp. Ettersom mye informasjon etter hvert blir stadig lettere tilgjengelig over edb, kan det bli aktuelt å vurdere om man kan sløyfe innlæring av en del tradisjonelle kunnskaper.»

(Meld. St. 39, 1984, s. 5)

«...informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) må inn i barneskolen. Helst fra første klassetrinn.»

(Machenbach, 2019)

De ulike kildene viser her til et positivt syn på hvilke muligheter som finnes med bruken av datateknologien. Dette passer godt sammen med den i hovedsak positive kunnskapsdiskursen (kapittel 5.2.1). Også her ser vi eksempler fra begge ender av tidsspekteret som uttalte positive.

5.3.2 Omtaler om utfordringer

«...hvor kommer denne fikse ideen fra at all digital teknologi slår all annen teknologi hele tiden – uavhengig av hva man skal bruke den til?»

(Gran, 2019)

Breivik (2015, s. 15) hevder at det finnes en tydelig utfordring i forhold til å «klemme inn» teknologi direkte inn i et eksisterende paradigme og praksis, og at dette ikke nødvendigvis gir ønskede resultater. Også Clayton Christensen, som er professor i økonomi ved Harvard University, mener at innføringen av teknologi i skolen ikke har hverken endret praksis eller utnyttet de mulighetene som finnes i denne, men har heller vært «logisk, forutsigbar og fullstendig feil» (Breivik, 2015, s. 34). Han mener videre at hele utdanningssystemet er modent for disruptjon (Breivik, 2015, s. 137)

«Vi vet for lite om hva teknologien kan tilby av nye typer læremiddel, informasjons verktøy og media. Den kan komme til å endre hele vår måte å tenke skole og undervisning på.»

(Meld. St. 37, 1988, s. 13)

En dagsaktuell debatt kommer fra Gaute Brochmann, som fra et foreldreperspektiv er tydelig kritisk til det han opplever som en sterk innfasing av nettbrett i småskolen uten det han mener er et godt fundamentert grunnlag for dette:

«...eksisterer det ikke noe reelt kunnskapsgrunnlag, hverken på effekten av nye, digitale vaner hos barn og unge som sådan, eller effekten på læring»
«...digitaliseringen av skolen ikke kan beskrives som annet enn etorstilt eksperiment.»
(Brochmann, 2019)

«Nettbrett i skolen fremstår i stedet som et forsøk på å rygge baklengs inn i fremtiden.»
(Machenbach, 2019)

En velkjent utfordring finner også i hvilken grad innføringen handler om utstyret i forhold til innhold. Dette er noe som jeg kjenner godt igjen fra egen erfaring - en kritikk av at fokuset ligger på utstyret i motsetning til innholdet:

«Skolen er for opptatt av duppedittene, og for lite av læringsinnholdet på dem.»
(Machenbach, 2019)

«Det må nevnes at diskusjon omkring maskinmerker og tilknyttede detaljer har til tider vært den dominerende diskusjon omkring datateknologi i skolen.»
(Meld. St. 37, 1988, s. 40)

«Den politiske troen på at tilgang til digitalt utstyr alene vil endre skolen, har ikke slått til.....Styringsdokumentene og Kunnskapsløftet er for utdaterte til å imøtekomme stadig nye utfordringer.»
(Holmes, 2015, s. iii)

Per Henning Uppstad, professor i spesialpedagogikk ved Lesesenteret på Universitetet i Stavanger, mener likevel det blir feil å kalle innføringen av nettbrett i skolen for et stort eksperiment:

«Det blir å tillegge teknologien en uforholdsmessig stor rolle, og det blir en grov undervurdering av læreren.»
(Drefvelin & Grønneberg, 2019)

Psykolog Elke Rønningen sier:

«det som skjer når barn bruker nettbrett så tidlig, og over så mye tid, er at de ikke lærer ferdighetene de trenger for å lykkes i den digitale verden.»
«I verste fall er konsekvensene at vi ødelegger en hel generasjon.»
(Drefvelin & Grønneberg, 2019)

Professor Audrey van der Meer ved Institutt for psykologi på NTNU mener:

"vi gjør barna våre en bjørnetjeneste ved å gi dem pc og la digitale verktøy være en viktig del av opplæringen."

(Drefvelin & Grønneberg, 2019)

Det er altså ikke mangler på advarsler om innføring av teknologien. Denne kommer fra mange ulike hold, men særlig psykologifeltet er klare i sin skepsis til hvilke effekter som kan komme fra dette.

Ole Jacob Madsen, professor ved Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo, peker på en «betydelig økning» i de unge sin bruk av digitale medier i årene etter 2015 (Madsen, 2018, s. 102). Når han samtidig også viser til en mulig sammenheng mellom psykiske plager og bruk av sosiale medier, og at det er særlig økning i bruken av disse blant unge jenter, er det mulig å se en potensiell sammenheng med den selvrapporterte økningen av depressive symptomer hos den samme gruppa de siste to årene (Madsen, 2018, s. 10). Likevel er også slik at sammenhengen er preget av stor grad av usikkerhet, og det finnes også forskning som viser motstridende effekter - såfremt forbruket er relativt «normalt». At vi likevel opplever en uro rundt dette kan forklares med hvor raskt denne endringen i livene våre har kommet til, samt det som gjerne kan beskrives som en teknologipessimisme i psykologifaget (Madsen, 2018, s. 103–105).

«Den teknologiske utviklingen endrer kommunikasjonen i samfunnet og utfordrer vår evne til sosial samhandling. Alle har behov for venner, tilhørighet og fellesskap, og slik sosial omgang og relasjoner antar nye former i det digitale samfunnet.»

(Meld. St. 28, 2016, s. 22)

5.3.3 Omtaler om fremtid

«I samfunn hvor endring skjer langsomt, søker en råd hos de eldre, dem som har levd lenge, med lang erfaring. I samfunn med raske endringer søker en råd hos de unge, de som ikke har så lang historie, men som endrer seg raskt.»

(Breivik, 2015, s. 155)

Øystein Gilje, førsteamanuensis FIKS⁶⁶ ved Universitet i Oslo hevder:

«Det er helt naturlig at digitaliseringen er en del av skolen, men det må brukes med fornuft.»

(Drefvelin & Grønneberg, 2019)

«Lærerplan-utviklingen kan i framtiden bli mer preget av kontinuerlige endringer, og av initiativ og erfaringer fra den enkelte skole. Ved hjelp av edb vil det også være mulig å spre informasjon om forsøk og gjennomføre endringer i læreplan langt raskere enn tilfellet er i dag.»

(Meld. St. 39, 1984, s. 42)

«Det vil være viktig for skolen å kunne dra nytte av den framtidige teknologiske utvikling.»

(Meld. St. 39, 1984, s. 35)

«Ny teknologi påvirker og endrer arbeidslivet, økonomien og det samfunnet vi lever i. De fleste sektorer og yrker vil i årene som kommer bli berørt av teknologendringer.»

(Meld. St. 28, 2016, s. 54)

«Det forventes at bruk av datakommunikasjon blir viktig i framtidens skole.»

(Meld. St. 37, 1988, s. 41)

«Informasjonsteknologien skaper nye behov og forutsetninger for organisering av læring i samfunnet. Det er ikke lenger tilstrekkelig med en skole- eller utdanningspolitikk. Det må legges opp til en lærings- eller kunnskaps-politikk som griper ut over det enkelte fagdepartement.»

(Meld. St. 37, 1988, s. 19)

«Skoleledelsen må sette dagsordenen, være endringsvillig og jobbe langsiktig og målrettet. Det er derfor nødvendig at skoleledelsen har god kjennskap til det læringspotensialet som ligger i bruken av digitale verktøy.»

(Meld. St. 22, 2011, s. 41)

Det pekes på hvordan endringer er nødvendige for fremtiden. En forsker som etterhvert har fått en viss resonans i forhold til FF20 - i alle fall lokalt i Tønsberg området er Michael Fullan, som sier at teknologiske fremskritt i en undervisningssammenheng er avhengig av en endring både av teknologien i seg selv, systemendringer og pedagogikken. Med dette menes at det ikke er nok å gjøre en endring, med det er et større systematisk

⁶⁶ Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen - <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/>

endringsarbeid som må til for å få en vellykket integrering av teknologi i undervisningssammenheng (Fullan & Donnelly, 2013).

Men det er også mulig at fremtiden blir fullstendig annerledes enn vi forventer:

«Det er mulig at vi i dag overdriver den nye informasjonsteknologiens betydning (det er en rekke eksempler på at ny teknologi ikke har fått særlig betydning for skolen), men det kan også tenkes at vi på flere områder ikke forstår dens muligheter.»

(Meld. St. 39, 1984, s. 47)

5.4 Makt

Et element fra KDA som jeg ikke omtaler direkte noe annet sted i analysen er begrepet om makt, og som en vesentlig del av det som skiller KDA fra andre former for diskursanalyse er det viktig å ta dette med. Elmrani (2013, s. 131) viser til Foucault som hevder at hele utdanningssystemet er en politisk måte å opprettholde eller modifisere tilegnelsen av diskursene på, med de vitenformer og maktformer de bringer med seg.

Man kan også se hvordan politisk makt spiller en viktig rolle i utformingen av læreplanene. Det vil være både naivt og galt å ikke påpeke hvor viktig politiske føringer har vært for utformingen av både Gudmund Hernes i L97 og Kristin Clemet til LK06. Jeg vil vel også hevde at der L97 er nok mer formet av Hernes som enkeltindivid, gir Clemet med LK06 et tydeligere uttrykk for en vending mot den politiske høyresiden og et tydeligere kunnskapsfokus og målbarhet - i tråd med datidens rådende «New Public Management». Hvor FF20 kommer til å havne til slutt er ukjent i skrivende stund, men at politiske føringer kommer til å påvirke denne er det liten tvil om.

Hva gjelder institusjonell makt er det lett å tenke seg at utdanningsinstitusjoner har i svært lang tid hatt en tydelig makt over hvem som får tilgang på hvilken informasjon. Man må kvalifisere seg for å få tilgang, og høyere grad arbeider åpner opp for mer tilgang til ressurser og informasjon. Sågar krever enkelte bøker og avdelinger spesialtillatelse for å benytte seg av. Med ny teknologi er dette monopolet i ferd med å gå fullstendig i oppløsning. Tilgangen på forelesninger og faglitteratur har mer eller mindre eksplodert, og mange universiteter tilbyr også MMOC⁶⁷. Andre arenaer for å finne kunnskap er for eksempel TedTalks⁶⁸, Khan Academy⁶⁹ for ikke å snakke om Youtube⁷⁰. Project Gutenberg⁷¹ og Google Book Library Project⁷² er også viktige internasjonale aktører for denne liberaliseringen av informasjon (Breivik, 2015, s. 33). Et norsk eksempel kan være

⁶⁷ Massive Open Online Courses - se https://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course

⁶⁸ <https://www.ted.com/talks>

⁶⁹ <https://www.khanacademy.org>

⁷⁰ <https://www.youtube.com>

⁷¹ <https://www.gutenberg.org>

⁷² <https://www.google.com/googlebooks/library/>

arbeidet Nasjonalbiblioteket⁷³ har gjort rundt digitaliseringen av norske bøker, aviser, bilder og tidsskrifter. Både M87 og L97 i denne oppgaven er opprinnelig hentet herfra.

Det finnes en klar utfordring i forhold til de som besitter denne makten og hvordan de historisk sett har forsøkt å stoppe utviklingen, eller å snu den til sin fordel (Breivik, 2015, s. 33). Med fremveksten av informasjonssamfunnet er det også tydelig at man kan si at den nye valutaen er data (Breivik, 2015, s. 156), og at hvem som besitter makt rundt og om utdanning i fremtiden fort kan bli store teknologiselskaper i større grad enn hva som er tilfellet i dag. En utvikling som den seneste tiden er utsatt for en hel del kritikk, der en del mennesker hevder man med for lite empirisk grunnlag innfører iPader inn i klasserom i småskolen (Brochmann, 2019; Gran, 2019; Machenbach, 2019). Det er vel all mulig grunn til å tenke seg at hverken Apple med sine iPader, Microsoft med Office 365⁷⁴ og Teams⁷⁵ eller Google Classroom⁷⁶ har som intensjon noe annet enn å tilvenne barn og unge sitt eget økosystem, for i fremtiden beholde disse som brukere.

⁷³ <https://www.nb.no/search>

⁷⁴ <https://www.office.com>

⁷⁵ <https://teams.microsoft.com/start>

⁷⁶ <https://classroom.google.com/>

6 Konklusjoner

«I have not failed. I've just found 10,000 ways that won't work.»

- Thomas A. Edison

I formuleringen av problemstillingen i oppgaven (kapittel 2) er det et utdrag som jeg hevder er en viktig inspirasjonskilde for hvorfor denne oppgaven har blitt til - et utdrag fra Stortingsmelding 39 som omtaler hva man ser som viktige områder i dag og i fremtiden i forhold til bruk av datateknologi. Dette satte meg på det sporet som har ført frem til de resultatene jeg står med nå - som er noe helt annet enn jeg hadde sett for meg når dette arbeidet startet.

Etter analyse av tekstdimensjonen på nivå 1 (kapittel 5.1) har jeg kuttet ned betraktelig på mengden nøkkelbegreper, jeg har sett på jeg har identifisert 3 ulike diskurser i nivå 2 (kapittel 5.2) og til sist forsøkt å heve blikket til diskurser utenfor det valgte datamaterialet mitt i nivå 3 (kapittel 5.3).

Hva gjelder tekstdimensjonen er det mest interessante fra analysen hvor lite representert nøkkelbegrepene egentlig er i forhold til resten av teksten, med kun 3 begreper blant de 1000 hyppigste brukte ordene i læreplanene totalt. En avgrensing til de to av disse som da er med i alle læreplanene er både logisk og i alle fall i noen grad nødvendig for å kunne bruke dette grunnlaget for videre koding frem mot analysenivå 2.

I diskursdimensjonen har jeg identifisert tre ulike diskurser - kunnskapsdiskursen, fortidsdiskursen og fremtidsdiskursen. Her finner jeg ganske tydelige sammenhenger mellom M87 og FF20, for eksempel kan man se tydeligere grad av fremtidspositivisme her enn hva som er synlig i L97 og LK06. De er også klare i sine syn på samarbeid og kommunikasjon som viktige verdier, og omtaler fortiden mer nøytralt enn hva L97 og LK06 gjør. Det kan virke som at L97 og LK06 nærmest er mer konservative i uttrykket enn de andre to læreplanene.

Den sosiale dimensjonen har jeg delt i tre litt ulike måter i forhold til de tre diskursene - med det jeg har kalt omtaler om innhold, utfordringer og fremtid. Disse

virker på meg som i liten grad er forskjellige fra diskursene fra nivå 2. Et poeng som er verdt å nevne spesielt er den samfunnsmessige diskursen som i den siste tiden er preget av et kritisk syn fra mange hold. Særlig det psykologiske fagfeltet er kritisk til hvordan teknologien kan påvirke barn og unge, og viser til både sammenhenger mellom psykiske lidelser og teknologibruk, og potensielle utviklingsutfordringer på grunn av bruk av teknologi.

I problemstillingen min sier jeg også noe om en tanke jeg hadde om hvordan omtalen i seg selv kanskje er preget av en mentalitet av klipp og lim, som i forlengelsen kan forringe verdien av innholdet. I liten grad kan jeg se at dette er noe jeg finner i analysene jeg har gjort. Det finnes sammenfallende elementer - da fra en læreplan til den neste. Dette virker dog logisk, siden neste læreplan skrives i en allerede etablert forståelse av den eksisterende læreplanen. Det er også mulig å se at enkeltelementer er kopiert direkte, men at dette har en sammenheng spesifikt mot omtalen av det teknologiske er det ingen holdepunkter for. Jeg står også igjen med en helt annen forståelse og tanke om hvilken påvirkning en læreplan har i forhold til hvordan datateknologien faktisk kommer til uttrykk i ulike klasserom.

Etter analysen er over og mesteparten av oppgaven er ferdig sitter jeg igjen med en ganske bestemt følelse av et tydelig slektskap mellom M87 og FF20, med en tydeligere form og språkbruk. Det fullstendige innholdet i læreplanene har ikke vært en del av denne oppgaven, så det er med en hel del forbehold jeg skriver dette, men det er likevel noe som jeg synes er relevant og viktig å poengtere.

6.1 Mulige forbedringer og veier videre

Jeg er usikker på om KDA som metode var et helt riktig valg. Jeg burde kanskje ha enten brukt en annen diskursanalytisk tilnærming, eller utvidet maktbegrepet en del. Grunnen til at det ble slik har vært at det å finne noe om makten rundt læreplaner har bydd på utfordringer. Dette kan selvsagt ha noe med måten disse utformes på, der det ofte er mange involvert i skriveprosessen, som igjen gjør at maktbegrepet blir litt utvannet. At det derimot finnes et institusjonelt maktbegrep er derimot svært interessant, og vil i seg selv være et interessant aspekt å undersøke nærmere.

Jeg tror også at det ville vært en stor fordel å ha gjennomført en form for intervju på et eller annet sted i prosessen, gjerne mot slutten - siden det har vært utfordrende å konkludere for bastant når man blir uimotsagt. Andre personer sine synsvinkler tror jeg ville gitt et mer gjennomarbeidet tolkningsarbeid.

Det finnes flere interessante veier for videre analyser. Jeg synes at noe av det mest interessante jeg har funnet som det ikke er plass til i denne oppgaven kom fra ordskyene av hele tekstmaterialet. Hvordan elevene forsvinner litt i LK06, fra «må» i M87 til «bruke» i LK06 og FF20. Dette i seg selv er interessant for hvordan hele tonen av disse læreplanene er, og om dette har noen implikasjoner på hvordan de oppfattes av lesere.

En mer kvantitativ tilnærming med en bredere koding for å se etter diskursutviklingen litt mer helhetlig kunne også vært spennende å sett om hadde kommet til andre konklusjoner enn det jeg har funnet. De

En sammenligning over tid i forhold til hvilke utfordringer man har forventet skulle komme i forhold til hva som har blitt resultatene hadde også gitt noen perspektiver på det ganske kritiske synet en del psykologer viser til i debatten som akkurat nå foregår i mediene. Jeg vil tro det kan ha blitt sagt mye om dystre framtidsutsikter også i tidligere tider, som kanskje ikke alltid viser seg å bli like ille som man har spådd.

En som derimot spår en lysende fremtid for det han kaller den digitale generasjonen er Nicholas Negroponte når han sier:

«The control bits of the digital future are more than ever in the hands of the young. Nothing could make me happier»

(Negroponte, 2000)

Litteraturhenvisninger for Mendeley

- (Fairclough, 1995)
(Skrede, 2017)
(Gibbs, 2015a)
(Gibbs, 2015b)
(Kramsch, 2014)
(Weaver-Hightower, 2015)
(Johannesen mfl., 2010)
(Befring, 2015)
(Grønmo, 2004)
(Hitching & Veum, 2011)
(Veum, 2011)
(Grue, 2011)
(Ringdal, 2014)
(Nilssen, 2012)
(Hjardemaal, 2014)
(Tor Arnfinn Kleven, 2014)
(Breivik, 2015)
(Steffan Selander & Skjelbred, 2004)
(Madsen, 2018)
(E. M. Rogers, 1995)
(Teich, 2000)
(Otto, 2013)
(Evang, 2010)
(Nervik, 2013)
(Rolseth, 2018)
(Berglie, 2017)
(Forland, 2016)
(M87, 1987)
(L97, 1996)
(LK06, 2006)
(Meld. St. 39, 1984)
(Meld. St. 22, 2011)
(Meld. St. 28, 2016)
(NOU 2015:8, 2015)
(Foyn mfl., 2017)
(Olsen mfl., 2016)
(Kunnskapsdepartementet, 2017)
(Fairclough, 2012)
(R. Rogers, 2004)
(Christiansen mfl., udatert)
(van Dijk, 2012)
(Wikipedia, 2019)
(Holberg, 1731)
(Merton, 1973)
(Malterud, 2002)
(Skeiseid & Arnesen, 2014)
(Bowen, 2009)
(Telhaug, 1994)
(Berge, 2017)
(Lemke, 2012)
(Veum, 2008)
(The School of Life, 2015)
(Badewi, 2013)
(Bhaskar, 2014)
(Drefvelin & Grønneberg, 2019)
(Gran, 2019)
(Brochmann, 2019)
(Helljesen, Hamletsen, & Asvall, 2019)
(Machenbach, 2019)
(Fullan & Donnelly, 2013)
(Negroponte, 2000)
(Garmannslund mfl., 2011)
(Dokka, 1988)
(Byrne, 2013)
(Hagelia, 2015)
(Utdanningsforbundet, 2018)
(NOU 2014:7, 2014)
(Hauglie, 2016)
(Helle, 2006)
(Meld. St. 37, 1988)
(Næss, 2017)
(Johansen, 2012)
(Elmrani, 2013)
(Tønneson, 2010)
(Knudsen & Aamotsbakken, 2010)
(Staffan Selander, 2010)
(Knudsen, 2010)
(Gadamer, 2004)
(Trippestad, 2009)
(Myklebust, 2014)
(Plesner, 2017)
(Neuman, 2014)
(Creswell, 2009)
(Jørgensen & Phillips, 1999)
(utdanning.no, 2019)
(Noonan, 2008)
(Stone, 2008)
(Lyon, 2017)
(Killam, 2015)
(Holmes, 2015)
(Bugge, 2014)
(Lilleberg, 2019)
(«Fagfornyelsen per mai 2019», 2019)
(Jakobsen, 2016)
(Gergen & Gergen, 2008)
(Ridderstrøm, 2019)
(Granly, 2007)
(Gibbs, 2010a)
(Gibbs, 2010b)
(Hoongaard, 2008)
(Tracy, 2013)
(Bazeley, 2019)
(Sager & Rosser, 2015)
(Maxwell & Mittapalli, 2008)
(Chenail, 2008)
(Green, 2008)
(Flowerdew, 2012)
(Miller, 2008)
(Almurashi, 2016)
(Nilsen, 2011)

Litteraturliste

- Almurashi, W. (2016). An Introduction to Halliday's Systemic Functional Linguistics. *Journal for the Study of English Linguistics*, 4, 70–80. <https://doi.org/10.5296/jsel.v4i1.9423>
- Anthony, L. (2019). Laurence Anthony's Homepage. Hentet 8. august 2019, fra <https://www.laurenceanthony.net/>
- Badewi, A. (2013). The Third Research Paradigm - Critical Realism - YouTube. Hentet 7. september 2019, fra https://www.youtube.com/watch?v=LVN_rTh7QaE
- Bazeley, P. (2019). MQIC 2019 Keynote Address: Transcending the qualitative-quantitative divide – Dr. Pat Bazeley - YouTube. Hentet 25. august 2019, fra <https://www.youtube.com/watch?v=dVqMRVeb6sw>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, L. M. (2017). *Fremtidens skole i et pedagogisk spenningsfelt - En analyse av Meld. St. 28 (2015-2016)*. NLA Høgskolen i Bergen. Hentet fra [https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/2477389/Lars M Berge ped nov 2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/2477389/Lars_M_Berge_ped_nov_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Berglie, C. (2017). *Fremtidens skoletenkning - Hva vektlegges i tenkningen som fremtidens skole; elevenes resultater eller elevenes helse? En diskursanalyse av Meld. St 28 (2015-2016) Fag-Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2457297>
- Bhaskar, R. (2014). Critical Realism - Roy Bhaskar - YouTube. Hentet 7. september 2019, fra <https://www.youtube.com/watch?v=TO4FaaVy0Is>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Glenn_Bowen/publication/240807798_Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method/links/59d807d0a6fdcc2aad065377/Document-Analysis-as-a-Qualitative-Research-Method.pdf
- Breivik, J. M. (2015). *Læring i en digital tid*. Fagbokforlaget.
- Brochmann, G. (2019). Digitale prøvekaniner – Ytring. Hentet 23. september 2019, fra <https://www.nrk.no/ytring/digitale-provekaniner-1.14702337>
- Bugge, B. Ø. (2014). *Er ungdomstrinnet i utvikling? En studie av den utdanningspolitiske diskursen rettet mot ungdomstrinnet: En dokumentanalyse der «Meld. St. 22 (2010- 2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter» danner rammeverket*. Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-47884>
- Byrne, O. (2013). *The First Six Books of the Elements of Euclid*. (W. Oechslin, Red.) (Reprint ed).

Taschen.

- Chenail, R. (2008). Categorization. I L. M. Given (Red.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. 72–73). SAGE Publications, Inc.
- Christiansen, R. K., Groes, L., Klint, L., Fehler, J. O., Mortensen, K., & Nørgaard, N. (udatert). Norman Fairclough og diskursanalyse. Hentet 26. april 2019, fra <http://www.teorier.dk/tekster/norman-faircloughs-diskursanalyse.php>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design - Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3.). SAGE Publications, Inc.
- Dokka, H.-J. (1988). *En skole gjennom 250 år*. NKS-Forlaget. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2014071106106
- Drefvelin, C., & Grønneberg, A. (2019, september 18). - Gjør barna en bjørnetjeneste. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/gjor-barna-en-bjornetjeneste/71605605>
- Elmrani, R. J. (2013). 'Det arabiskes' plass i norske naturfagbøker. I S. V. Knudsen (Red.), *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis* (s. 119–137). Cappelen Damm Akademisk.
- Evang, H. K. (2010). *En inkluderende musikkpedagogikk? Diskursanalytiske betraktninger rundt musikkpedagogikkens forhold til musikkundervisning med elever med spesielle behov*. Norges Musikkhøyskole. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172464/En_inkluderende_musikkpedagogikk.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fagfornyelsen per mai 2019. (2019). Hentet 14. august 2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. New York: Longman Publishing.
- Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. I J. P. Gee & M. Handford (Red.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (s. 9–20). Routledge.
- Flowerdew, L. (2012). Critical discourse analysis. I J. P. Gee & M. Handford (Red.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (s. 174–187). Routledge.
- Forland, K. (2016). *Fremtidens skole og inkludering- en diskursanalyse av NOU 2015:8*. Universitetet i Stavanger. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2399022>
- Foyn, S. A., Schjeldrup, A., Olsen, R., Simonsen, P. E., Hammer, B. E., Aafos, M., & Pedersen, H. (2017). *Utredning – Digitalisering av tønsebergbarnehagene og tønsebergskolene*. Tønseberg.
- Fullan, M., & Donnelly, K. (2013). *Alive in the Swamp - Assessing digital innovations in education*. Hentet fra https://media.nesta.org.uk/documents/alive_in_the_swamp.pdf
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2.). New York: Continuum.
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B., & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse – bedre læring*. Hentet

- fra https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (2008). Social construction. I L. M. Given (Red.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. 816–820). SAGE Publications, Inc.
- Gibbs, G. R. (2010a). Grounded Theory - Core Elements. Part 1 - YouTube. Hentet 18. august 2019, fra https://www.youtube.com/watch?v=4SZDtp3_New
- Gibbs, G. R. (2010b). Grounded Theory - Core Elements. Part 2 - YouTube. Hentet 18. august 2019, fra https://www.youtube.com/watch?v=dbntk_xeLHA
- Gibbs, G. R. (2015a). Discourse analysis part 1 - Discursive psychology. Hentet 23. april 2019, fra <https://www.youtube.com/watch?v=F5rEy1lbvlw>
- Gibbs, G. R. (2015b). Discourse analysis part 2 - Foucauldian approaches. Hentet 23. april 2019, fra https://www.youtube.com/watch?v=E_ffCsQx2Cg
- Gran, A.-B. (2019, februar 2). Ipad-eksperimentet | BI. *Klassekampen*. Hentet fra <https://www.bi.no/forskning/business-review/articles/2019/02/ipad-eksperimentet/>
- Granly, A. (2007). *Multimodalitet, mening og modelleseren : en analyse av multimodale ressurser i læreverket Streif*. Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-18324>
- Green, D. O. (2008). Categories. I L. M. Given (Red.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. 71–72). SAGE Publications, Inc.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse & Maktbegreper i kritisk diskursanalyse: mellom medisinske og sosiale forståelser av funksjonshemming. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen, & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis - metode og analyse* (s. 112–135). Høyskoleforlaget.
- Hagelia, M. (2015). Forskerspråk. Hentet 2. august 2019, fra <https://medium.com/@mhagelia/forskersprak-d259829b32b>
- Hauglie, T. C. (2016). *Danningsbegrepet i norske læreplaner - En historisk analyse av danningsbegrepet i læreplanene fra 1974 til 2006*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Helle, L. (2006). Kapittel 1 - Kan vi begynne å legge timeplanen nå? - Kunnskapsløftet, hva er det? I 3rd (Red.), *Rom for handling* (s. 19–79). Universitetsforlaget.
- Helljesen, V., Hamletsen, M., & Asvall, H. (2019, september 17). Youtuber om kritikk av nettbrett i skolen: – Det er foreldrene som er problemet. *NRK*. Hentet fra https://www.nrk.no/norge/youtuber-om-kritikk-av-nettbrett-i-skolen_-_det-er-foreldrene-som-er-problemet-1.14707177
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen, & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis - metode og analyse* (s. 11–48). Høyskoleforlaget.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I Thor Arnfinn Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2., s. 179–216). Fagbokforlaget.

- Holberg, L. (1731). Erasmus Montanus. Hentet 19. mai 2019, fra <http://holbergsskrifter.dk/holberg-public/view?query=sten&docId=skuespill%2FErasmus%2FErasmus.page&chunk.id=act2sc3&show.second=mod&toc.id=act2&toc.depth=1#hit->
- Holmes, A. (2015). *Digital kompetanse på videregående skole En idéanalyse av digital kompetanse i stortingsmeldingene*. Det teologiske Menighetsfakultet. Hentet fra <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/1908407/AVH505-kand-nr-7012-masteravh-Holmes-navn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hoonard, W. C. van den. (2008). Theoretical sampling. I L. M. Given (Red.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. 874). SAGE Publications, Inc.
- Jakobsen, C. O. (2016). *En skole for hvem? - Et kritisk blikk på fremtidens skole*. NLA Høgskolen.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.). Abstrakt forlag.
- Johansen, S. P. (2012). *Semantisk imperialisme? - Ein kritisk diskursanalyse av styringsdokument i skuleverket*. Universitetet i Bergen.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse - som teori og metode*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Killam, L. (2015). Ontology, Epistemology, Methodology and Methods in Research Simplified! Hentet 10. august 2019, fra <https://www.youtube.com/watch?v=hCOsY5rkRs8>
- Kleven, Tor Arnfinn. (2014). Forskning og forskningsresultater. I Thor Arnfinn Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2nd utg., s. 9–26). Fagbokforlaget.
- Knudsen, S. V. (2010). Poststrukturalistiske tilgange. I S. V Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 152–175). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Knudsen, S. V., & Aamotsbakken, B. (2010). Refleksjoner over pædagogiske tekster. I S. V Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 13–31). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- kontroll- og konstitusjonskomiteen. (1995). *Innstilling fra kontroll- og konstitusjonskomiteen om Riksrevisjonens gjennomgåelse og vurdering av ulike sider ved Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets generelle IT-satsing med spesiell vekt på Winix-saken*. kontroll- og konstitusjonskomiteen. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1994-1995/inns-199495-113/?lvl=0>
- Kramsch, C. (2014). Critical discourse analysis in foreign language study in an age of multilingualism. Hentet 23. april 2019, fra <https://www.youtube.com/watch?v=LI366D6-1oY>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering - Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017-2021*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_net.pdf
- L97. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Lemke, J. L. (2012). Multimedia and discourse analysis. I J. P. Gee & M. Handford (Red.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (s. 79–89).
- Lilleberg, K. (2019). *Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. En kvalitativ studie om læreres forståelse av digitale ferdigheter og begrepets utvikling i samfunnsfaglige læreplaner*. Universitetet i Tromsø. Hentet fra <https://hdl.handle.net/10037/15670>
- LK06. (2006). Kunnskapsløftet - LK06.
- Lyon, A. (2017). Epistemology, Ontology, and Axiology in Research.
- M87. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehaug.
- Machenbach, I. (2019). Nettbrett uten vett – Ytring. Hentet 24. september 2019, fra <https://www.nrk.no/ytring/nettbrett-uten-vett-1.14533370>
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon - Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning – forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskr Nor Lægeforen*, 25(122), 2468–2472. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/sites/default/files/pdf2002--2468-72.pdf>
- Maxwell, J. A., & Mittapalli, K. (2008). Theory. I L. M. Given (Red.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. 876–879). SAGE Publications, Inc.
- Meld. St. 22. (2011). *Stortingsmelding 22 – Motivasjon, mestring, muligheter*.
- Meld. St. 28. (2016). *Stortingsmelding 28 - Fag, fordypning, forståelse*.
- Meld. St. 37. (1988). *Stortingsmelding 37 - Om datateknologi i skole og opplæring*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1987-88&paid=3&wid=c&psid=DIVL373>
- Meld. St. 39. (1984). *Stortingsmelding 39 - Datateknologi i skolen*. Hentet fra https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1983-84&paid=3&wid=d&psid=DIVL98&pgid=d_0102&s=True
- Merton, R. K. (1973). *The sociology of science - Theoretical and empirical implications*. The University of Chicago Press. Hentet fra <https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=zPvcHuUMEMwC&oi=fnd&pg=PR9&dq=merton+the+sociology+of+science&ots=x6RKTie4uK&sig=xYgYcl41fvolk8jgUWKU->

- uwDXx8&redir_esc=y&authuser=1#v=onepage&q=merton the sociology of science&f=false
- Miller, P. (2008). Reliability. I L. M. Given (Red.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. 753–754). SAGE Publications, Inc.
- Mosvold, R. (2002). *Læreplanutvikling i historisk perspektiv - med fokus på "hverdagsmatematikk i dagliglivet"*. Notodden. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2439987>
- Myklebust, A. (2014). Paul Ricoeur - Den filosofiske blindvegen. Hentet 7. august 2019, fra <http://www.salongen.no/718/>
- Næss, P. (2017). Kritisk diskursanalyse. *FormAkademisk - Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk*, 10(3), 3. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/formakademisk.2300>
- Negroponce, N. (2000). Being Digital. I A. H. Teich (Red.), *Technology and the future* (8., s. 305–313). Boston: Bedford/St Martin's.
- Nervik, R. (2013). *Hvilke syn på matematikkopplæring har vunnet fram i debatten om hvordan norske elever skal tilegne seg kunnskaper i matematikk?: En kritisk diskursanalyse*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/269836>
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (7.). Essex: Pearson Education Limited.
- Nilsen, A. B. (2011). Interkulturell retorikk - Osama bin Ladens makt. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen, & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis - metode og analyse* (s. 136–160). Høyskoleforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Noonan, J. (2008). Ontology. I L. M. Given (Red.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. 577–581). SAGE Publications, Inc.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*.
- Olsen, R., Strand, P. Ø., Ekeberg, K. G., Bertelsen, F., Widerøe, K., Monrad, L.-M., ... Tveiten, S. (2016). *Strategiprosess for oppvekstsektoren i Tønsberg kommune - Rammeverk for IKT i skolen*. Tønsberg.
- Otto, B. N. (2013). *Fra LEON til BEON - En diskursanalyse av kommunal pleie- og omsorgstjeneste i stortingsmeldinger*. Høgskolen i Østfold. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/148175>
- Plesner, H. (2017). *Læring uten verdi? - En kritisk diskursanalyse av læring i offentlig styringsdokument for barnehagen*. Høgskolen i Sørøst-Norge. Hentet fra https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2455400/HannePlesner_master_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ridderstrøm, H. (2019). Bibliotekarstudentens nettleksikon om litteratur og medier. Hentet 17. august 2019, fra

<https://www.litteraturogmedieleksikon.no/.cm4all/uproc.php/0/resepsjonsteori.pdf>

- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold* (3.). Fagbokforlaget.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4.). New York: The Free Press.
- Rogers, R. (2004). Interview with Norman Fairclough. In Companion Website to R. Rogers (Ed.)- An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. Hentet 26. april 2019, fra http://cw.routledge.com/textbooks/9780415874298/data/Fairclough_Interview.pdf
- Rolseth, C. (2018). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning i grunnskolen - En kritisk diskursanalyse av Midtlyng-utvalgets NOU 2009: 18 - Rett til læring*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2562437>
- Ross, A., & Rivers, D. J. (2017). Internet Memes as Polyvocal Political Participation. I D. Schill & J. A. Hendricks (Red.), *The Presidency and Social Media: Discourse, Disruption, and Digital Democracy in the 2016 Presidential Election* (s. 285–308). Routledge.
- Sager, F., & Rosser, C. (2015). Historical Methods. I *Routledge Handbook of Interpretive Political Science* (s. 199–210).
- Selander, Staffan. (2010). En hermeneutisk läsning av pedagogiske tekster. I S. V Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 32–51). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Selander, Steffan, & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skeiseid, G., & Arnesen, T. (2014). Ungdomsskolen: IKT-bruk og læringsresultat i engelsk. Hentet 25. mai 2019, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/ungdomsskolen-ikt-bruk-og-laringsresultat-i-engelsk/>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stone, L. (2008). Epistemology. I L. M. Given (Red.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. 264–268). SAGE Publications, Inc.
- Teich, A. H. (Red.). (2000). *Technology and the future* (8.). Boston: Bedford/St Martin's.
- Telhaug, A. O. (1994). *Norsk skoleutvikling etter 1945 - Utdanningspolitikk og skolereformer 1945-1994* (4.). Didakta norsk forlag. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008012904006
- The School of Life. (2015). PHILOSOPHY - Michel Foucault - YouTube. Hentet 7. september 2019, fra <https://www.youtube.com/watch?v=BBJTeNTZtGU>
- Tønneson, J. L. (2010). Leserens modell - om relevansen av resepsjonsteori. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 176–195). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative Research Methods - Collecting evidence, crafting analysis*,

communicating impact. Wiley-Blackwell.

- Trippestad, T. A. (2009). *Kommandohumanismen - En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. Universitetet i Bergen. Hentet fra [https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481533/PhD Tom Are Trippestad.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481533/PhD_Tom_Are_Trippestad.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- utdanning.no. (2019). Norges utdanningssystem - før og nå | utdanning.no. Hentet 10. august 2019, fra https://utdanning.no/tema/foreldre/norges_utdanningssystem_-_og_na
- Utdanningsdirektoratet. (2017). (Revidert) Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 13. august 2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er fagfornyelsen? Hentet 13. august 2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsforbundet. (2018). *Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon*.
- Valsø, E. H. (2013). Resepsjonsteori - YouTube. Hentet 17. august 2019, fra <https://www.youtube.com/watch?v=7wflzAkwUk0>
- van Dijk, T. A. (2012). Discourse and knowledge. I J. P. Gee & M. Handford (Red.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (s. 587–603).
- Veum, A. (2008). *Avisas Andlet - Førstesida som tekst og diskurs Dagbladet 1925-1995*. Universitetet i Oslo.
- Veum, A. (2011). Historisk blick på meiningsskaping i avisførstesider. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen, & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis - metode og analyse* (s. 88–109). Høyskoleforlaget.
- Weaver-Hightower, M. (2015). Discourse analysis - Genre, modality, register & participants. Hentet 23. april 2019, fra <https://www.youtube.com/watch?v=K8NCEkmXX5s>
- Wikipedia. (2019). Data. Hentet 29. april 2019, fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Data>

7 Vedlegg

«It is a very sad thing that nowadays there is so little useless information.»

- Oscar Wilde

Vedleggene til denne oppgaven er todelt - som filer og som visualiseringer direkte i dokumentet. Dette har ingen sammenheng med hvilken vekt analysene baserer seg på de ulike, men er kun av praktisk betydning i forhold til omfanget i noe av datamaterialet. I begge tilfeller er det tatt med mer analyser enn hva som er direkte referert i oppgaven, noe som kan kritiseres. Jeg mener likevel at disse er av betydning for både i forhold til å beskrive fremgangsmåten min og ikke minst hvordan jeg til sist tolker resultatene.

7.1 Nedlastbare filer

Alle dokumentene i tillegg til opplasting sammen med oppgaven er også tilgjengeliggjort på 2 ulike plasser - både Jottacloud⁷⁷ og Onedrive⁷⁸, for å prøve å sikre tilgjengelighet. Skulle det derimot av en eller annen grunn ikke fungere, så ta kontakt med meg på tord.digranes@gmail.com for tilgang til disse.

Referanse	Filtype	Opphav	Innhold	Link 1 Jottacloud	Link 2 Onedrive
Fil 7-1	Excel	AntConc	Rådata til analyse	Last ned	Last ned
Fil 7-2	Excel	MaxQDA	Rådata til analyse	Last ned	Last ned
Fil 7-3	PDF	MaxQDA	Alle koder - eksportert	Last ned	Last ned
Fil 7-4	HTML	MaxQDA	Quote Matrix - «Teknologi»	Last ned	Last ned
Fil 7-5	HTML	MaxQDA	Quote Matrix - «Fremtid»	Last ned	Last ned
Fil 7-6	RTF	MaxQDA	Alle kodesegmenter	Last ned	Last ned
Fil 7-7	PDF	MaxQDA	Utvalgte koder - nivå 1	Last ned	Last ned
Fil 7-8	PDF	MaxQDA	Diskurskoder - nivå 2	Last ned	Last ned
Fil 7-9	PDF	Urkund	L97 - «plagiat» analyse	Last ned	Last ned
Fil 7-10	PDF	Urkund	LK06 - «plagiat» analyse	Last ned	Last ned
Fil 7-11	PDF	Urkund	FF20 - «plagiat» analyse	Last ned	Last ned

⁷⁷ <https://www.jottacloud.com/nb/index.html>

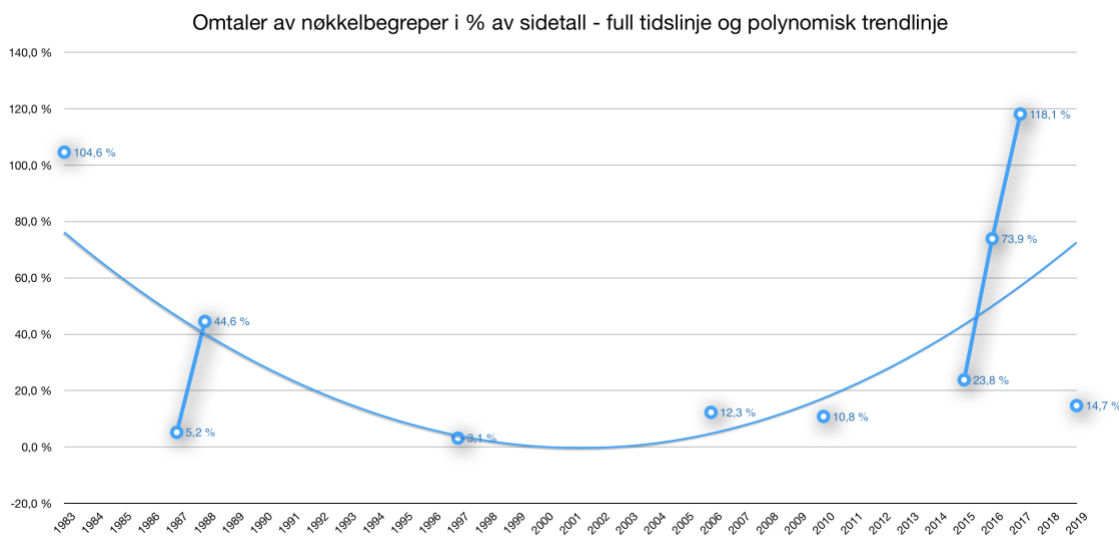
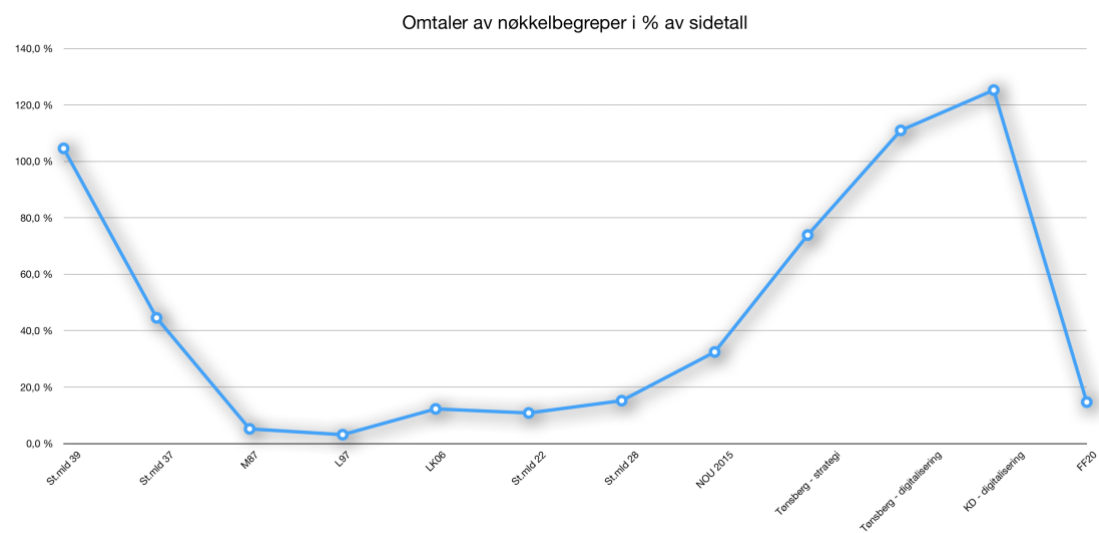
⁷⁸ <https://onedrive.live.com/about/en-us/>

7.1.1 Forekomster - nøkkelbegreper - 1. utkast

Tabell 7-12 Forekomst av nøkkelbegreper - tabell - 1. utkast

	Sl.mid. 39 Datateknologi i skolen	M87	Sl.mid. 37 Om datateknologi i skole vs opplæring	L97	LK06	Sl.mid. 22 Motivasjon - mestring - muligheter	Sl.mid. 28 Fag - Forberedelse - Fordypelse	NOU 2015 Fremtidens skole	Strategiprosess for operatørbestøtt Tensberg-kooperativ	Digitalisering av Tensberg-kooperativet og Tensberg-skole	Fremtid, formyelse og digitalisering - 2017-2021	FF20	SUM	SNITT		
Korshavn	Sl.mid 39	M87	Sl.mid 37	L97	LK06	Sl.mid 22	Sl.mid 28	NOU 2015	Tensberg - strategi	Tensberg - digitalisering	KO - digitalisering	FF20	2019	1960	163	
Årstall	1983	1987	1988	1987	2006	2010	2015	2015	2016	2017	2017	2017	2019	1960	163	
Sidetall	67	313	52	353	397	127	85	112	45	22	31	306	1960	163	19,4 %	
Snitt	104,6 %	5,2 %	44,6 %	3,1 %	12,3 %	10,8 %	15,2 %	32,4 %	73,9 %	111,0 %	125,3 %	14,7 %	19,4 %	163	16,3 %	
	Antall	% vs sidetall	Antall	% vs sidetall	Antall	% vs sidetall	Antall	% vs sidetall	Antall	% vs sidetall	Antall	% vs sidetall	Antall	% vs sidetall	Antall	% vs sidetall
EDB*	181	270 %	16	5 %	23	44 %							220	11 %	220	11 %
Teknologi*	53	79 %	88	28 %	54	104 %	100	28 %	117	29 %	22	17 %	37	44 %	51	46 %
Datateknologi*	320	478 %	16	5 %	136	282 %	1	0 %	1	1 %						
Databehandling*	20	30 %														
Datamaskin*	187	279 %	8	3 %	35	67 %	9	3 %	5	1 %	1	1 %			2	2 %
PC*					2	4 %	1	0 %	1	0 %	4	3 %			6	13 %
Digital*	4	6 %			5	10 %	1	0 %	397	100 %	65	51 %	53	62 %	78	70 %
Digital kompetanse*											5	4 %	3	4 %	31	28 %
Digital læring*											5	4 %	4	5 %		
Programmering*	55	82 %			8	12 %			18	5 %			1	2 %	4	18 %
Fremtid / framtid*	21	31 %	67	21 %	17	33 %	21	8 %	42	11 %	16	13 %	45	53 %	271	242 %
IKT*													38	84 %	38	402 %
													24	109 %	83	377 %
													18	58 %	87	281 %
													45	13 %	4	1 %
													420	21 %	420	21 %

Figur 7-13 Forekomst av nøkkelbegreper - kronologisk - 1. utkast

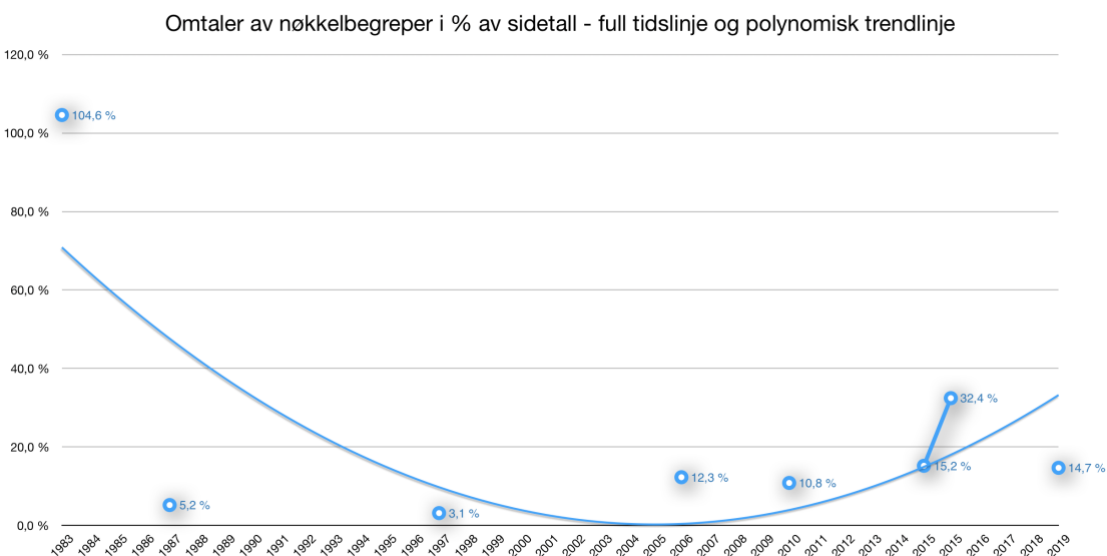
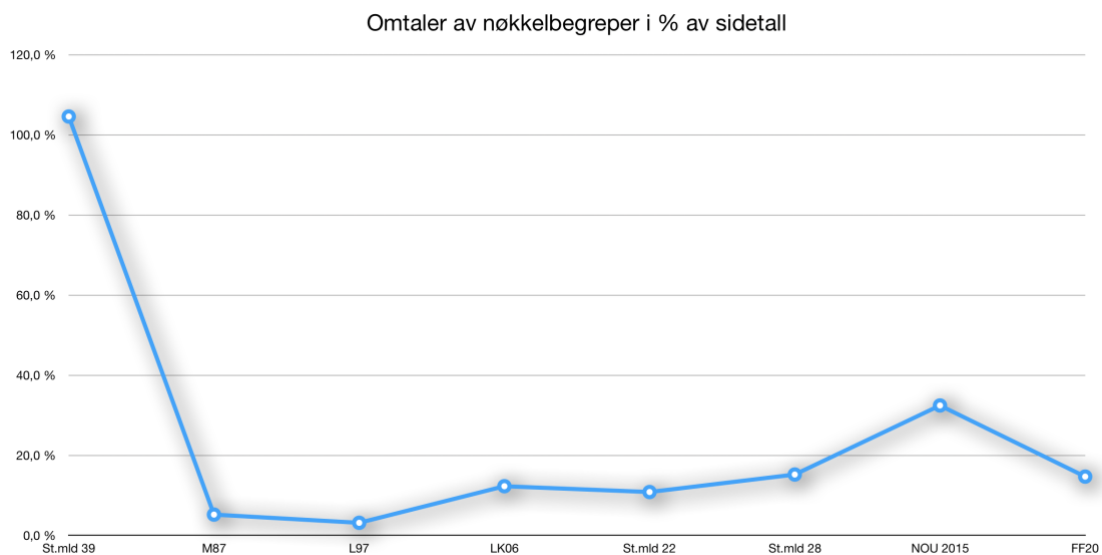


7.1.2 Forekomster - nøkkelbegreper - 2. utkast

Tabell 7-14 Forekomst av nøkkelbegreper - tabell - 2. utkast

Kortnavn	St.mid. 39 Dateknologi i skolen		M87		L97		LK06		St.mid. 22 Motvagn - mestring - muligheter		St.mid. 28 Fag - Forryping - Forebete		NOU 2015 Fremtidens skole		FF20		SUM	SNITT
	Årstall	Sidetail	Årstall	Sidetail	Årstall	Sidetail	Årstall	Sidetail	Årstall	Sidetail	Årstall	Sidetail	Årstall	Sidetail	Årstall	Sidetail		
	1983	67	1987	313	1997	353	2006	397	2010	127	2015	85	2015	112	2019	356	1810	226
		104,6 %		5,2 %		3,1 %		12,3 %		10,8 %		15,2 %		32,4 %		14,7 %		14,4 %
	Antall	% vs sidetail	Antall	% vs sidetail	Antall	% vs sidetail	Antall	% vs sidetail	Antall	% vs sidetail	Antall	% vs sidetail	Antall	% vs sidetail	Antall	% vs sidetail	Antall	% vs sidetail
EDB*	181	270 %	16	5 %													197	11 %
Teknologi*	53	79 %	88	28 %	100	28 %	117	29 %	22	17 %	37	44 %	51	46 %	117	33 %	585	32 %
Dateknologi*	320	478 %	16	5 %	1	0 %			1	1 %							338	19 %
Databehandling*	20	30 %															20	1 %
Datamaskin*	187	279 %	8	3 %	9	3 %	5	1 %	1	1 %			2	2 %			212	12 %
PC*					1	0 %	1	0 %	4	3 %							6	0 %
Digital*	4	6 %			1	0 %	397	100 %	65	51 %	53	62 %	78	70 %	443	124 %	1041	58 %
Digital* kompetanse*									5	4 %	3	4 %	31	28 %	5	1 %	44	2 %
Digital* læring*									5	4 %	4	5 %			6	2 %	15	1 %
Programmering*	55	82 %					18	5 %			2	2 %			7	2 %	82	5 %
Fremtid* / framtid*	21	31 %	67	21 %	21	6 %	42	11 %	16	13 %	45	53 %	271	242 %	45	13 %	528	29 %
IKT*							5	1 %	46	36 %	11	13 %	3	3 %	4	1 %	69	4 %

Figur 7-15 Forekomst av nøkkelbegreper - kronologisk - 2. utkast



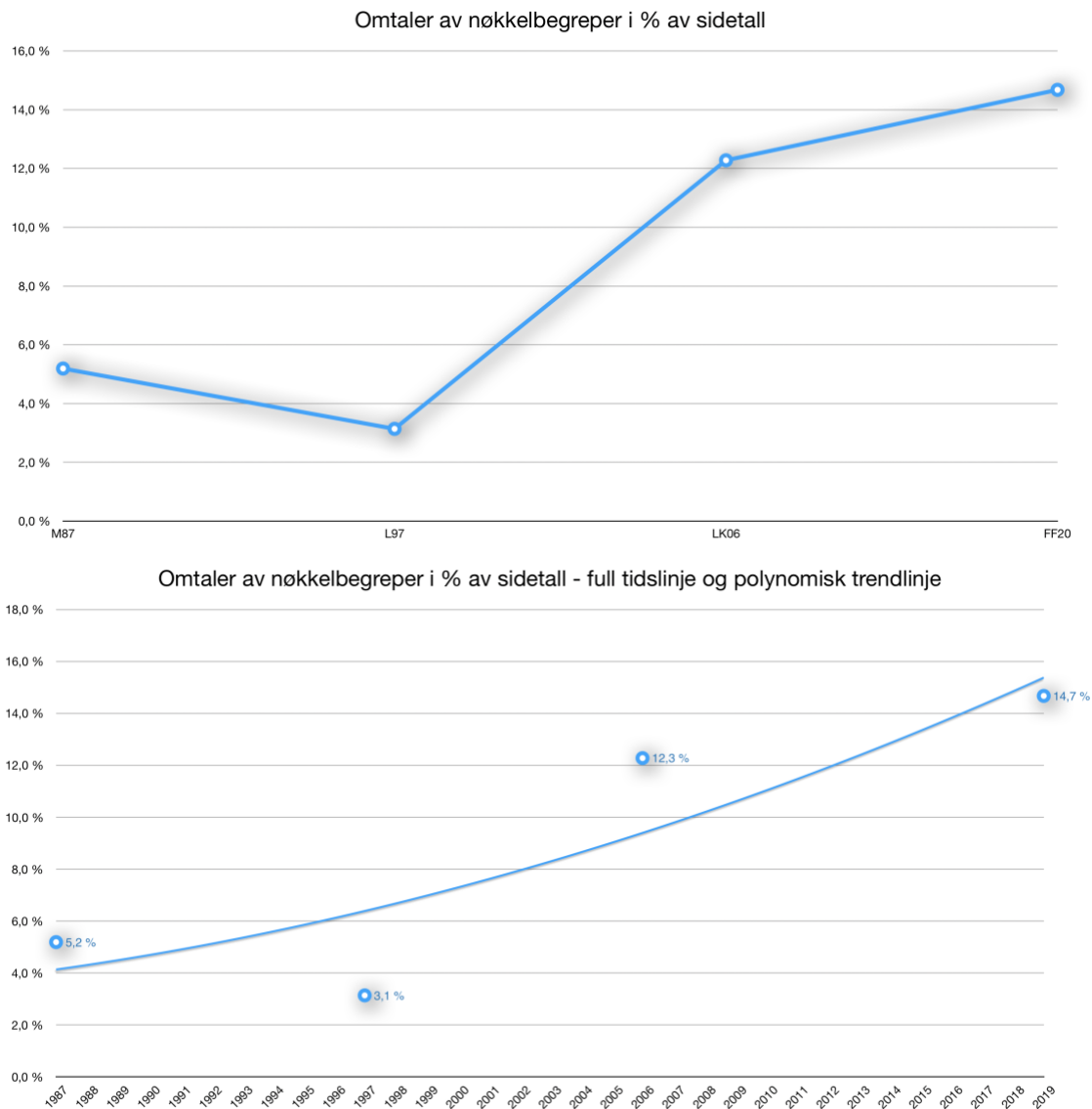
7.1.3 Forekomster - nøkkelbegreper - endelig utvalg

Her er en oversikt over forekomster av nøkkelbegrepene i de utvalgte dokumentene.

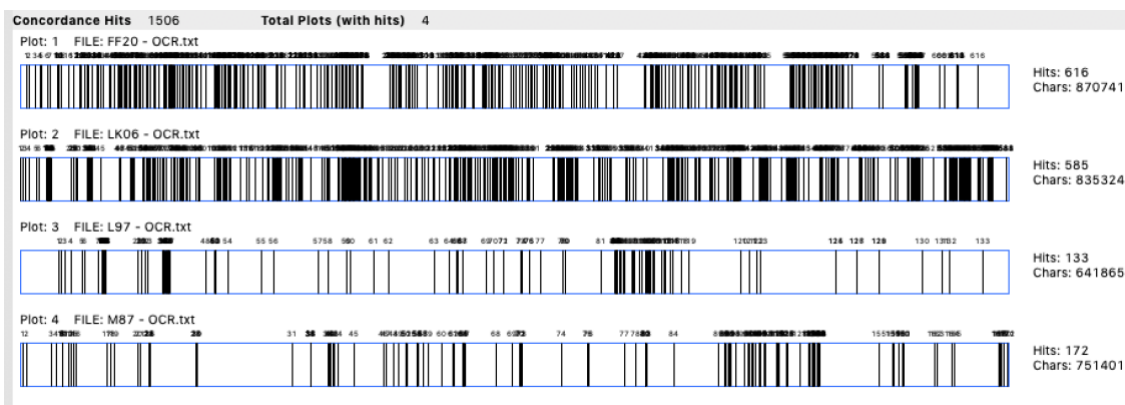
Tabell 7-16 Forekomst av nøkkelbegreper - tabell

Kortnavn	M87		L97		LK06		FF20		SUM	SNITT
	M87	L97	LK06	FF20						
Årstall	1987	1997	2006	2019						
Sidetall	313	353	397	356					1419	355
Snitt	5,2 %	3,1 %	12,3 %	14,7 %					9,0 %	
	Antall	% vs sidetall	Antall	% vs sidetall	Antall	% vs sidetall	Antall	% vs sidetall	Antall	% vs sidetall
EDB*	16	5 %							16	1 %
Teknologi*	88	28 %	100	28 %	117	29 %	117	33 %	422	30 %
Datateknologi*	16	5 %	1	0 %					17	1 %
Databehandling*									0	
Datamaskin*	8	3 %	9	3 %	5	1 %			22	2 %
PC*			1	0 %	1	0 %			2	0 %
Digital*			1	0 %	397	100 %	443	124 %	841	59 %
Digital* kompetanse*							5	1 %	5	0 %
Digital* læring*							6	2 %	6	0 %
Programmering*					18	5 %	7	2 %	25	2 %
Fremtid* / framtid*	67	21 %	21	6 %	42	11 %	45	13 %	175	12 %
IKT*					5	1 %	4	1 %	9	1 %

Figur 7-17 Forekomst av nøkkelbegreper – kronologisk

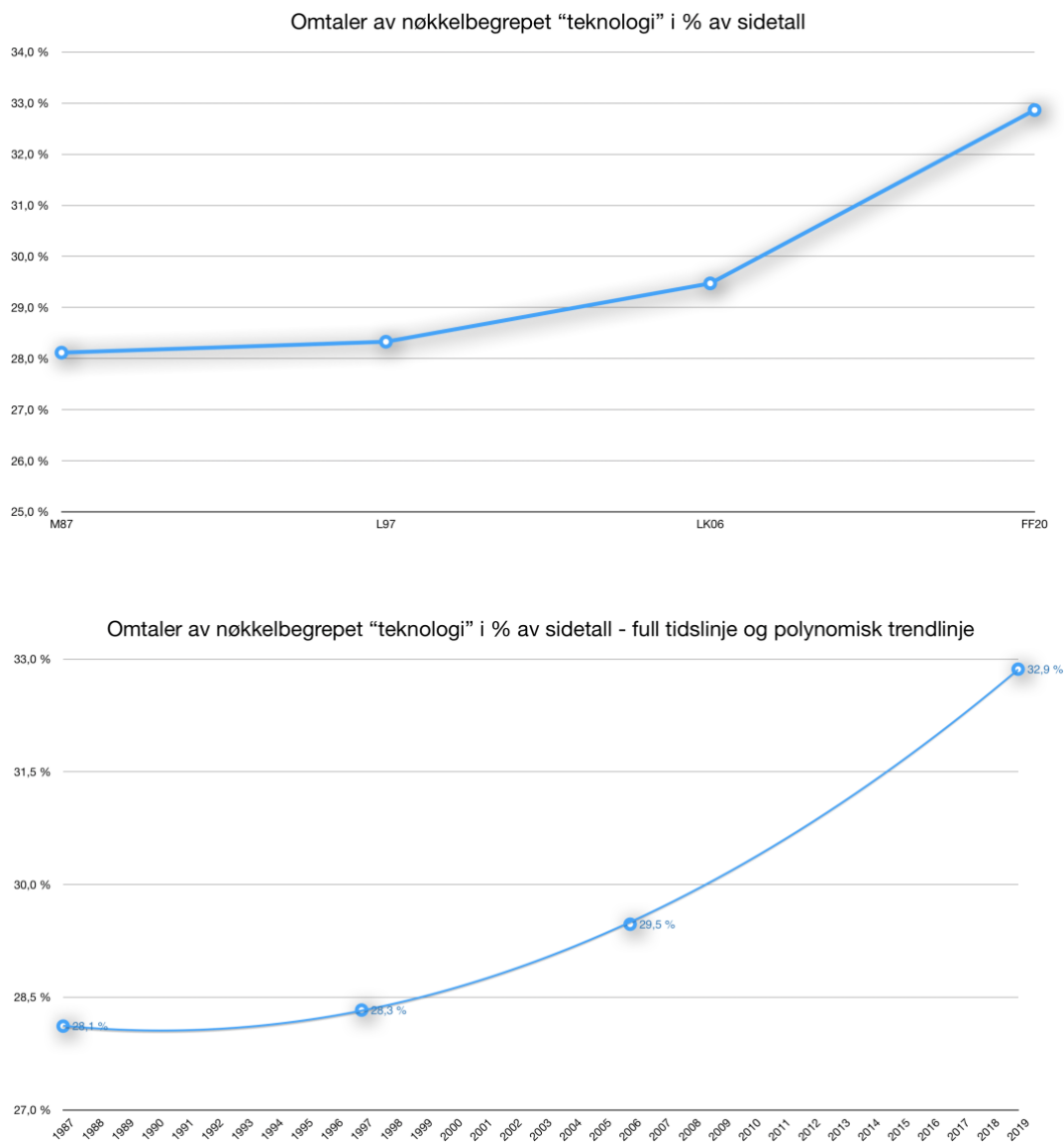


Figur 7-18 Konkordans plot av nøkkelbegreper

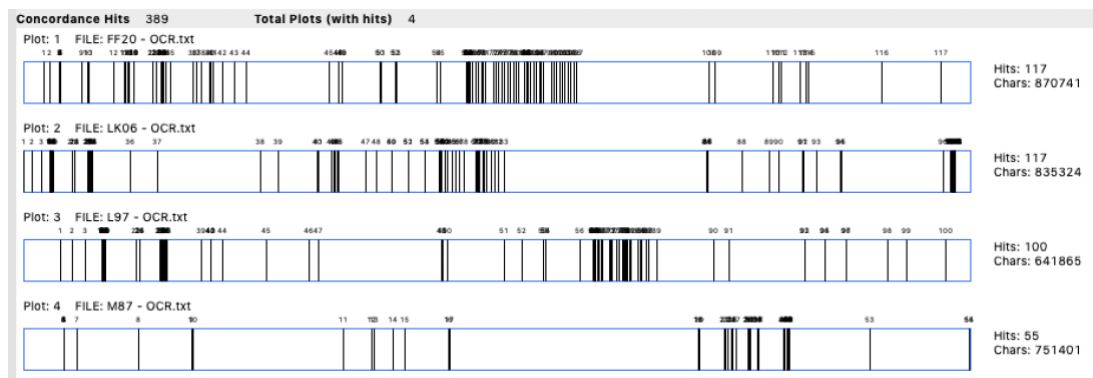


7.1.4 Begrepene «teknologi» og «fremtid/framtid»

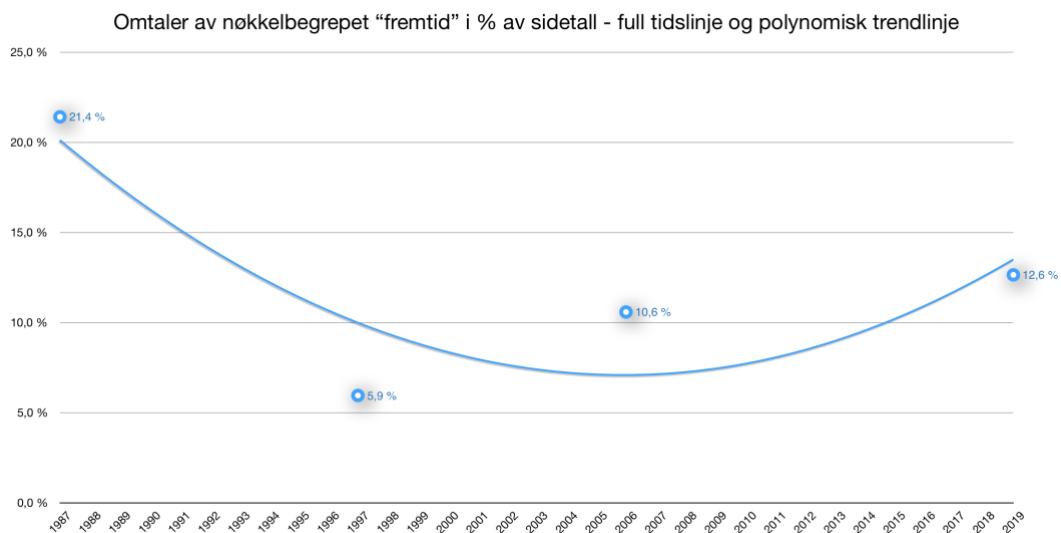
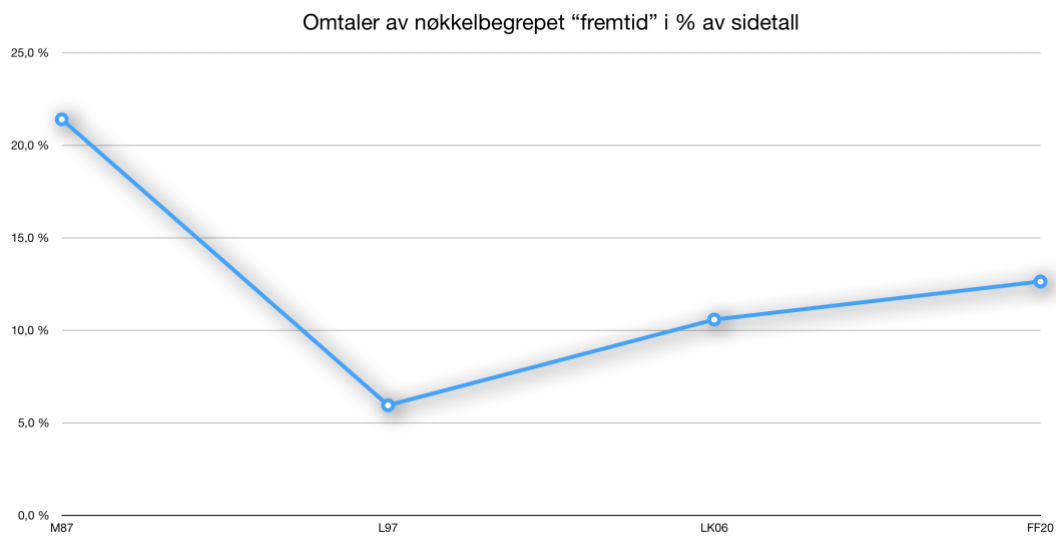
Figur 7-19 Forekomst av «teknologi» - kronologisk



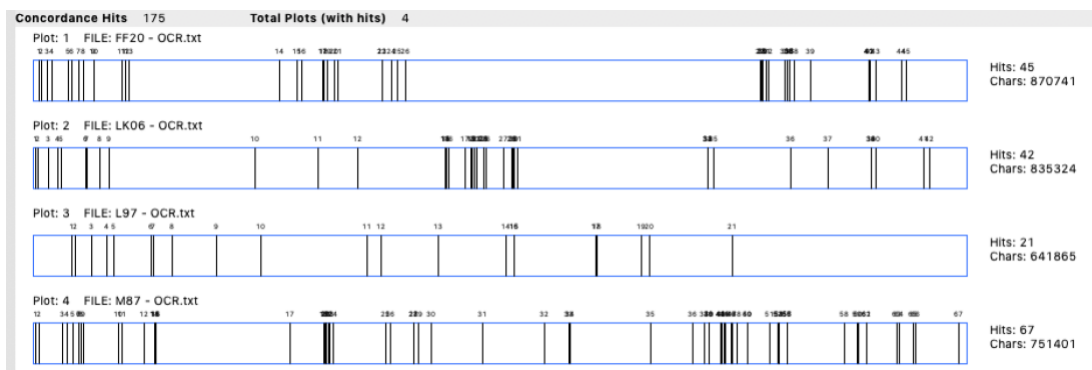
Figur 7-20 Konkordans plot av «teknologi»



Figur 7-21 Forekomst av «fremtid» - kronologisk



Figur 7-22 Konkordans plot av «fremtid»



Figur 7-26 Ordsky 105 – LK06



7.1.5.2 Ordskyer - 25

Ordskyene er generert i Voyant Tools og bruker 25 ord som grunnlag. De er alle filtrert med norske stoppeord som definert i Voyant Tools.

Figur 7-28 Ordsky 25 – alle læreplaner



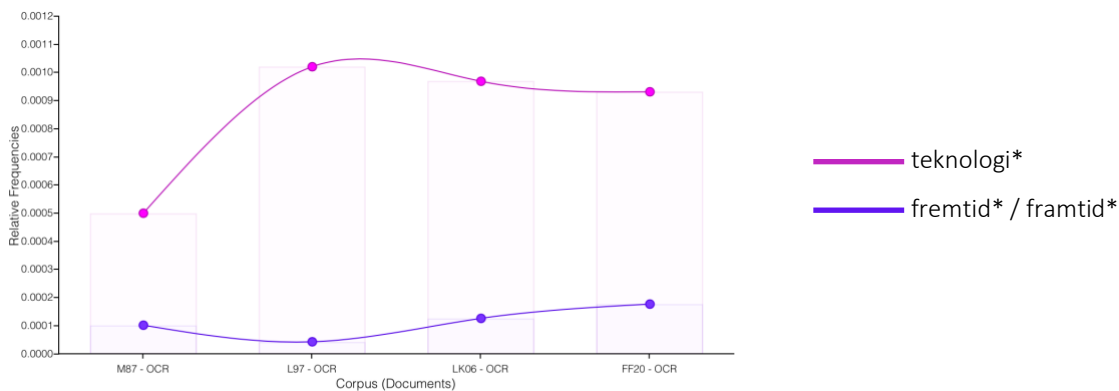
Figur 7-29 Ordsky 25 – M87



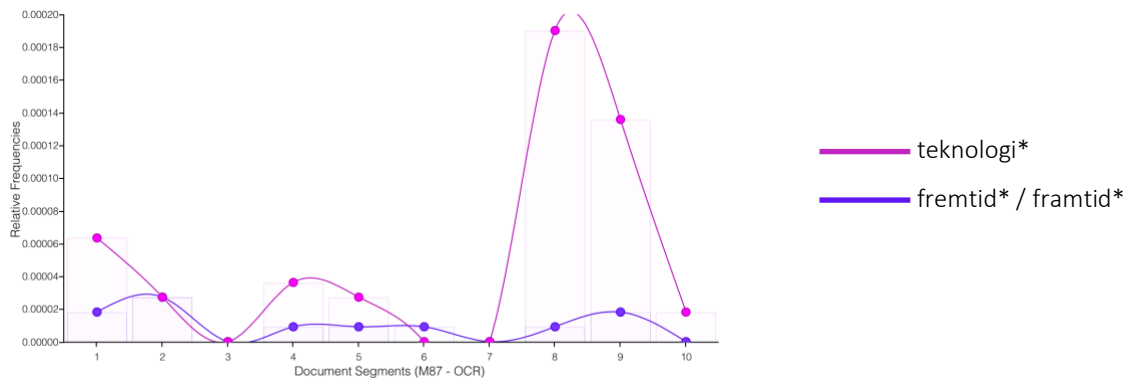
7.1.5.3 Konkordans plot

Konkordans plottene er generert i Voyant Tools Til opplysning er dokumentene på figurene noen ganger navngitt inkludert vedlegget «-OCR». Dette har sammenheng med prepareringen av dokumentene (kapittel 4.3.2).

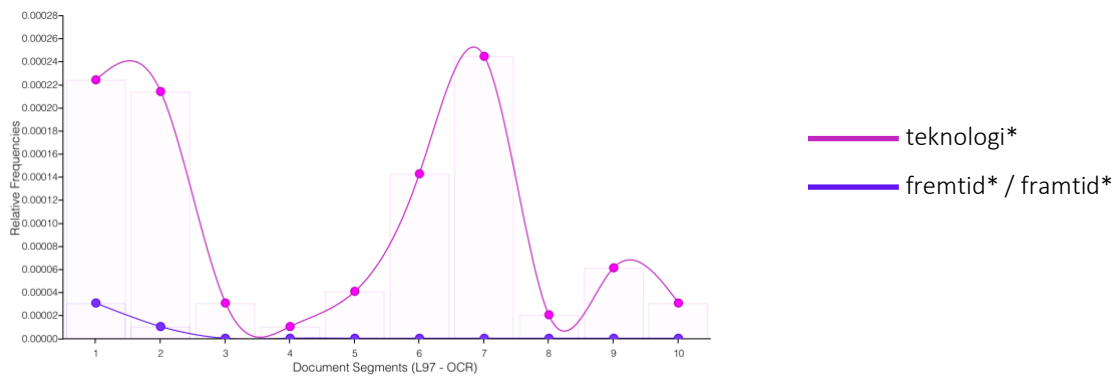
Figur 7-33 Konkordans plot – relativ frekvens – alle læreplaner



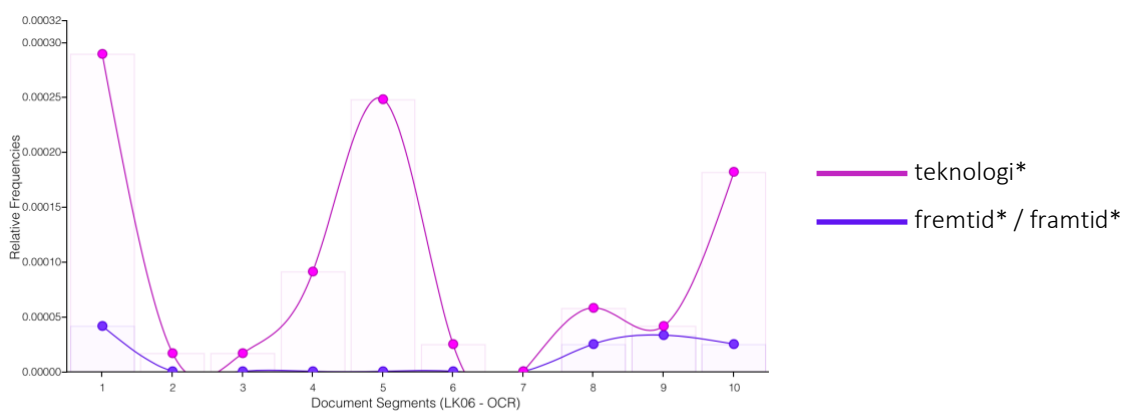
Figur 7-34 Konkordans plot – relativ frekvens – M87



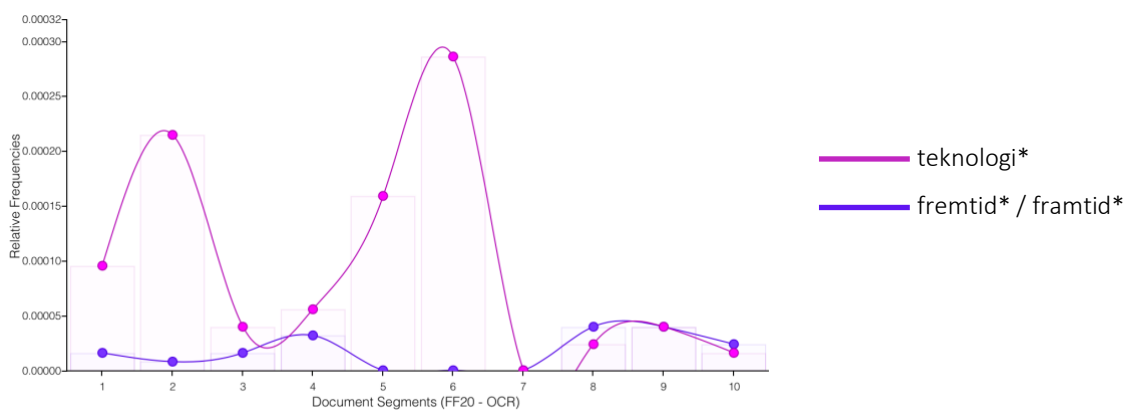
Figur 7-35 Konkordans plot – relativ frekvens – L97



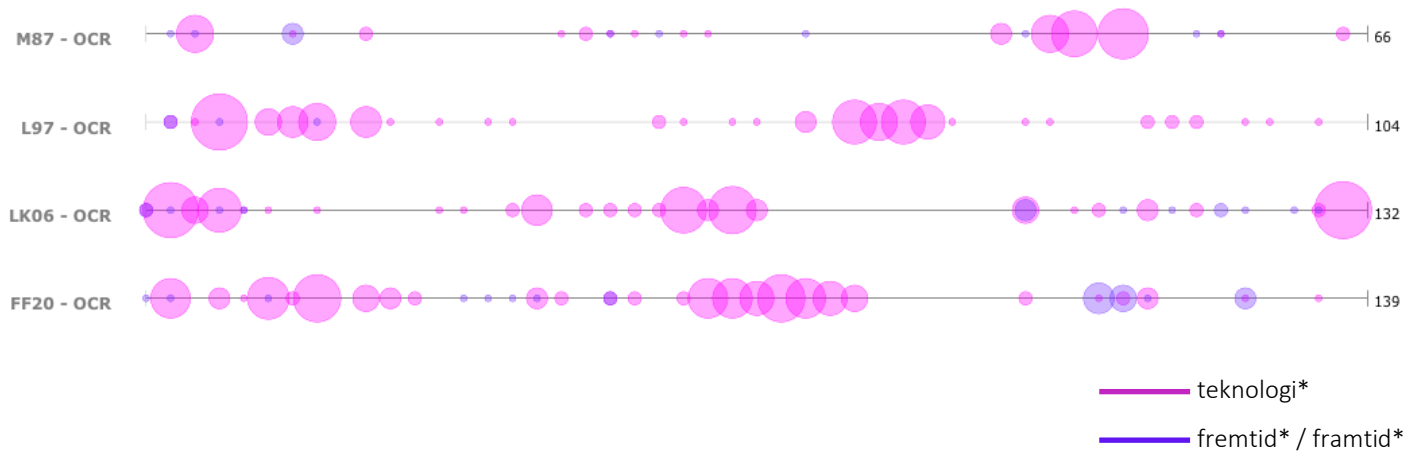
Figur 7-36 Konkordans plot – relativ frekvens – LK06



Figur 7-37 Konkordans plot – relativ frekvens – FF20



Figur 7-38 Konkordans plot – boblediagram – alle læreplaner



7.1.6 MaxQDA visuelle analyser

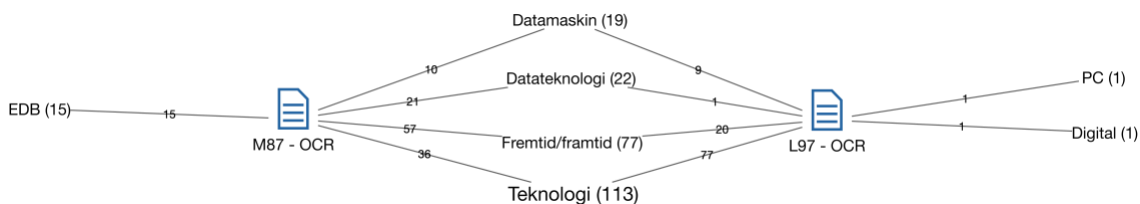
Disse analysene er gjort i MaxQDA 2018. Dokumentene er kodet med hensyn på nøkkelbegrepene som definert i kapittel 4.4. Til opplysning er dokumentene på figurene noen ganger navngitt med inkludert vedlegget «-OCR». Dette har sammenheng med prepareringen av dokumentene (kapittel 4.3.2).

7.1.6.1 Dokument sammenligninger

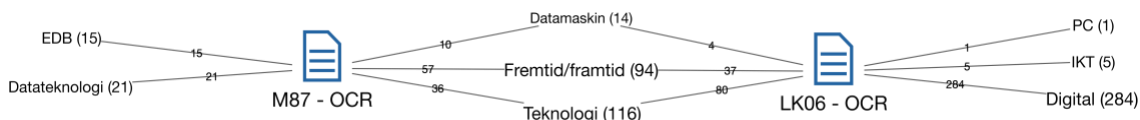
Tabell 7-39 «Similarity Matrix» i forhold til nøkkelbegrepene

	M87 - OCR	L97 - OCR	LK06 - OCR	FF20 - OCR
M87 - OCR	1,00	0,70	0,50	0,30
L97 - OCR	0,70	1,00	0,80	0,40
LK06 - OCR	0,50	0,80	1,00	0,60
FF20 - OCR	0,30	0,40	0,60	1,00

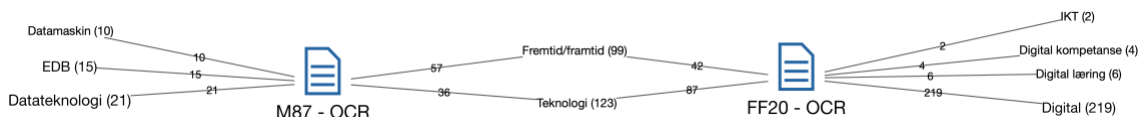
Figur 7-40 «MAXMap - 2 case model» - M87 vs L97



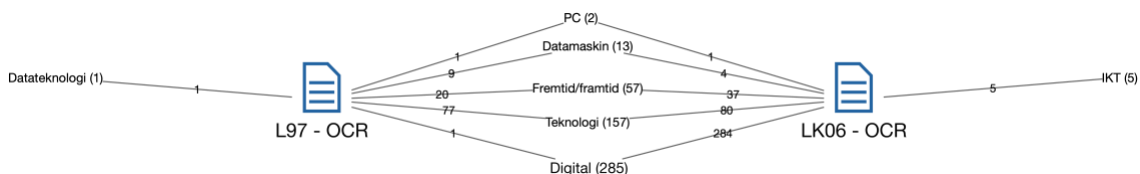
Figur 7-41 «MAXMap - 2 case model» - M87 vs LK06



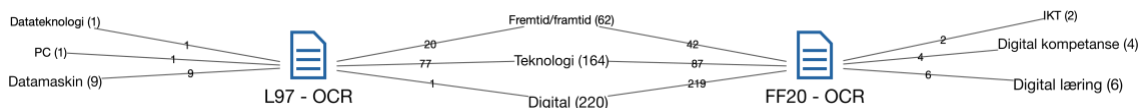
Figur 7-42 «MAXMap - 2 case model» - M87 vs FF20



Figur 7-43 «MAXMap - 2 case model» - L97 vs LK06



Figur 7-44 «MAXMap - 2 case model» - L97 vs FF20



Figur 7-45 «MAXMap - 2 case model» - LK06 vs FF20

