



Universitetet
i Stavanger

Fauskanger, J. og Mosvold, R. (2014) Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), pp. 127-139

Lenke til publisert versjon:

https://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning

(Det kan være restriksjoner på tilgang)



UiS Brage

<http://brage.bibsys.no/uis/>

Denne artikkelen er gjort tilgjengelig i henhold til utgivers retningslinjer.

Det er forfatterens siste upubliserte versjon av artikkelen etter fagfelleevaluering, såkalt postprint.

Dersom du skal sitere artikkelen anbefales det å bruke den publiserte versjonen



Janne Fauskanger
janne.fauskanger@uis.no

Reidar Mosvold
reidar.mosvold@uis.no

Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning

Innholdsanalyse er en systematisk undersøkelse og fortolkning av et datamateriale (Berg & Lune 2012), og denne analysemetoden kan brukes for å studere meninger i tekstdata både kvalitativt og kvantitativt. Utgangspunktet for utviklingen av innholdsanalyse var kvantitative analyser av tekstdata – en tilnærming som fortsatt er utbredt (Neuendorf 2002). Kvalitativ tilnærming til innholdsanalyse av ulike former for menneskelig kommunikasjon brukes i økende omfang, eksempelvis tilknyttet fotografier, videofilmer, lydfiler og skriftlige dokumenter. I denne artikkelen er det kvalitativ innholdsanalyse av skriftlig datamateriale som er i fokus.

Innledning

Selv om termen «content analysis» (på norsk: «innholdsanalyse») ikke forekom på engelsk før i 1941, kan innholdsanalyser ifølge Krippendorff (2004) dateres tilbake til teologiske studier av avistekster på 1600-tallet. De første veldokumenterte kvantitative analysene av tekst er svenske og fra 1700-tallet. Utover 1800- og 1900-tallet vokste kvantitative innholdsanalyser i omfang – fortsatt knyttet til analyser av et økende omfang av avistekster. Kvalitative tilnærminger til innholdsanalyse er av nyere dato og gis ofte betegnelsen fortolkende tekstanalyser (Krippendorff 2004). Den kvalitative tilnærmingen til analyse av tekst vokste frem som et resultat av at flere begynte å se at all tekstanalyse har kvalitative aspekter. Etter en periode på 1970-tallet, hvor denne formen for analyser var lite brukt, vokste så bruken eksponensielt (Krippendorff 2004).

Dersom vi undersøker bruken av innholdsanalyse i nyere forskning publisert på norsk, ser vi at det stadig i overveiende grad handler om analyser av tekster fra aviser og tidsskrifter i forbindelse med medieforskning og politisk forskning; i noen grad er innholdsanalyse også brukt i forbindelse med helseforskning (f.eks. Nordbye & Tøllefsen 2012). Innenfor norsk utdanningsforskning ser det derimot ut til at innholdsanalyse er lite brukt, og i de tilfellene hvor det er brukt, blir det som regel bare oppgitt at det har blitt gjort, uten å spesifisere hvordan det ble gjort, eller hvilket teorigrunnlag en har hatt for å gjøre analysene (f.eks. Haara & Jenssen 2013).

I forbindelse med utviklingen av denne artikkelen gjorde vi grundige søk i de siste åtte årgangene av Norsk Pedagogisk Tidsskrift, og vi fant at bare noen få artikler rapporterte om studier hvor innholdsanalyse var brukt (eller ordet i det hele tatt var nevnt). I fem av de åtte siste årgangene av tidsskriftet er innholdsanalyse overhodet ikke nevnt i noen artikler. I 2012 er det én artikkel som refererer til en publikasjon som handler om innholdsanalyse (Junge 2012). I 2011-årgangen er det fem artikler som nevner innholdsanalyse, men ingen av dem har et sterkt fokus på dette. Aas (2011) skriver at hun bruker tematisk innholdsanalyse i sin studie, og det samme gjør Jenssen (2011). Ingen av dem beskriver analyseprosessen, men Jenssen spesifiserer at det handler om at «ulike meningsenheter er identifisert og fokusert» (Jenssen 2011, s. 176). Briseid (2011) har gjort innholdsanalyse av refleksjonsnotater i sin studie, men heller ikke her blir det gitt noe mer informasjon om hvordan disse analysene er gjort – annet enn at det er tematiske innholdsanalyser det er snakk om. Kiuppis (2011) og Lund (2011) har referanser til publikasjoner som handler om innholdsanalyse i sine artikler, men ingen av dem skriver noe mer om dette, og de bruker heller ikke ordet «innholdsanalyse» i sine artikler. Med unntak av disse eksemplene i artikler fra 2011 og 2012, må vi helt tilbake til 2005 for å finne artikler som handler om innholdsanalyse, og her finner vi til gjengjeld en artikkel som har dette som hovedfokus. Munthe (2005) diskuterer fordeler og ulemper ved bruk av innholdsanalyser i forbindelse med analyser av videoopptak. Funn fra dette søket i Norsk Pedagogisk Tidsskrift betyr imidlertid ikke at innholdsanalyser ikke er representert i utdanningsforskning; det kan bety at en velger å bruke andre begreper. Det er følgelig behov for å klargjøre begrepet «innholdsanalyse» knyttet til kvalitativ utdanningsforskning. Mens Munthe hadde fokus på visuelle data, vil vi i denne artikkelen ha særlig fokus på bruk av innholdsanalyse i forhold til skriftlige data – spesielt transkripsjoner.

I lys av at kvalitativ innholdsanalyse ses både på som en fleksibel tilnærming til analyse av tekstdata (Cavanagh 1997) og som en systematisk tilnærming til å klassifisere og identifisere temaer eller mønstre i dataene (Berg & Lune 2012; Hsieh & Shannon 2005), og av at det finnes mange ulike tilnærminger under «paraplyen» innholdsanalyse, vil vi innenfor rammen av denne artikkelen fokusere på tre slike tilnærminger: summativ, konvensjonell og teoredrevet innholdsanalyse. Vi tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: «Hvilke muligheter gir bruk av tre ulike tilnærminger til kvalitativ innholdsanalyse når en skal analysere transkripsjonsdata i utdanningsforskning?»

Som forskningsspørsmålet indikerer, har denne artikkelen et metodologisk fokus på de muligheter – men også begrensninger – innholdsanalyse har som metode for analyse

av tekstdata i utdanningsforskning. For å illustrere de ulike tilnærmingene til innholdsanalyse og diskutere aspekter ved denne metoden, har vi tatt utgangspunkt i datamateriale fra et konkret forskningsprosjekt. Selv om resultatene fra analysene av datamaterialet er interessante i seg selv, er det i denne sammenhengen selve analysemetoden som har hovedfokus når vi presenterer og diskuterer resultatene.

Metode

Datamaterialet, som i denne artikkelen brukes som «case» for å illustrere ulike former for innholdsanalyse, er del av en større flerfaglig studie med tittel «Teachers as Students» (TasS). TasS-prosjektet er støttet av Norges forskningsråd (prosjektnummer 212276), og det er et treårig forskningsprosjekt (2012–2014) som har fokus på lærerutdanning. Et overordnet mål med prosjektet er å belyse hvordan lærerstudenter utvikler den kunnskapen, de ferdighetene og den kompetansen de har behov for i sitt fremtidige læreryrke. Gjennom et tidsforskjøvet designeksperiment studeres sammenhenger mellom undervisning på campus og praksisopplæring i de ordinære praksisperiodene, samt hvordan undervisningen på campus forbereder studenter til praksis (våren 2012). Et sentralt spørsmål i prosjektet er også om alternative måter å gjennomføre praksis på kan bidra til at studentene raskere vender oppmerksomheten mot hensynet til elevene og deres læring. Dette spørsmålet er i fokus for datainnsamlingen under en intervensjon som består av en «Lesson Study»-design (Munthe, Baugstø & Haldorsen, 2013); designen er utviklet for praksisperioden våren 2013 der et kollektivt ansvar for undervisningen blir vektlagt. Tilknyttet begge datainnsamlingsperiodene deltar studentene i fokusgruppeintervjuer både før (post-FGI) og etter (pre-FGI) praksisperioden; i tillegg filmes et utvalg av veiledninger og undervisning i praksis. I denne sammenhengen analyseres pre-FGI med to grupper av studenter som skal ha praksis i matematikk.

Instrument

Begge pre-FGI var semistrukturerte og ble gjennomført på samme måte. De var ment å skulle vare maksimum halvannen time. Hvert intervju bestod av fire deler. Del 1 bestod av spørsmål relatert til hvorfor studentene hadde valgt lærerutdanning, hvorfor de hadde valgt matematikk som fag, og hva de fant mest interessant og utfordrende med læringjeringen. Del 2 hadde fokus på refleksjoner tilknyttet praksisopplæringen. Studentene ble invitert til å reflektere omkring, og diskutere, forhold relatert til elever, samt egen bakgrunnskunnskap og ferdigheter i matematikk. Tilknyttet den tredje delen av intervjuet ble studentene presentert for en case der en sjetteklasselærer er opptatt av å få innspill til hva hun bør tenke på når hun skal planlegge og gjennomføre matematikkundervisningen, for å styrke læringsmuligheter for alle elevene. Studentene ble invitert til å diskutere de utfordringer casen bringer frem, og hvordan disse utfordringene kan relateres til ulike sider ved læreres kunnskap. Siste del av intervjuet bestod av spørsmål relatert til matematikkfaget, hvordan studentene ville planlegge en undervisningsøkt med fokus på brøkrege-

ning i samme klasse som ble beskrevet i casen. Studentene ble her invitert til å reflektere rundt planleggingsprosessen, vanskeligheter de mente elever kunne ha, måter å organisere undervisningen på, ting de som lærere måtte være spesielt oppmerksomme på, fornuftige mål for en slik undervisningsøkt og hvordan de ville vurdere elevenes måloppnåelse.

Innholdsanalyser

Intervjuene ble transkribert, og den transkriberte teksten dannet utgangspunkt for innholdsanalysene i denne artikkelen. De to forfatterne gjorde tilsvarende (uavhengige) analyser – med ulike verktøy – av datamaterialet for å sikre høy reliabilitet. Den ene forfatteren gjorde sine analyser i NVivo, mens den andre gjorde tilsvarende analyser ved hjelp av Unix-baserte tekstanalyseverktøy¹.

Analyseenheten er studentenes individuelle utsagn slik de kommer til uttrykk i gruppediskusjonene. For å kunne studere hvilke muligheter ulike tilnærminger til innholdsanalyse gir, ble tre former for kvalitativ innholdsanalyse brukt for å analysere det samme datamaterialet.

Tabell 1. Tre typer kvalitativ innholdsanalyse².

Kvalitative innholdsanalyser	
A) Summativ innholdsanalyse	Fokuserer på ord brukt av studentene, så vel som ordenes latente meninger
B) Konvensjonell innholdsanalyse	Kategorier for koding av data blir utviklet induktivt fra (deler av) transkripsjonene
C) Teoridrevet innholdsanalyse	De analytiske kodingskategoriene er utviklet fra eksisterende teori som utgjør viktige fokus i TasS-prosjektet

Som presentert i tabell 1 vil vi her bruke deler av TasS-dataene (pre-FGI) for å belyse innholdsanalysens muligheter gjennom å fokusere på tre ulike former for innholdsanalyse. De tre analytiske tilnærmingene er ulike – men delvis overlappende (Berg & Lune 2012).

Tilnærminger til innholdsanalyse

Summativ innholdsanalyse

I våre innledende analyser av transkripsjonene fra pre-FGI oppdaget vi at studentene ikke hadde noe sterkt faglig fokus (jf. Mosvold, Fauskanger, Bjuland & Jakobsen 2013). Dermed er det interessant å undersøke mer åpent hva studentene faktisk fokuserte på i intervjuene – slik det kom til uttrykk i transkripsjonene – og i slike tilfeller kan summativ innholdsanalyse være nyttig. I summativ innholdsanalyse har en fokus på hvordan ord eller innhold forekommer i en bestemt kontekst. En slik analyse kan for eksempel ta utgangspunkt i antallet forekomster av et bestemt ord. Når en på denne måten tar utgangs-

punkt i selve ordet i teksten, kalles det ofte manifest innholdsanalyse (Hsieh & Shannon 2005). Slike analyser gir muligheter til å studere et bestemt fenomen på en måte som går ut over det opplagte i og med at det kan gi oss innsikt i hvordan ord faktisk blir brukt i et datamateriale (Hsieh & Shannon 2005). Vi tar utgangspunkt i en redigert versjon av transkripsjonene som kun inneholder studentutsagn – siden det er disse vi er mest interessert i her. Ut fra dette materialet kan vi lage en konkordans over de mest brukte ordene.

445 Det
290 Og
238 De
219 Så
202 Er
200 Du
179 Har
152 Jeg
151 I
145 Vi

Datautsnitt 1: Konkordans over de 10 mest brukte ordene.

I TasS-prosjektet fokuserer vi blant annet på hvordan lærerstudentene reflekterer over det faglige innholdet i forhold til seg selv som lærere og i forhold til elevene. Dersom vi søker gjennom datamaterialet på jakt etter ord som «elev» og «lærer», får vi ikke så veldig mange treff. Når vi derimot går inn og ser nærmere på det studentene sier i intervjuene, så oppdager vi at de ofte refererer til elevene som «de» og seg selv – som lærere – som «vi» (jf. Mosvold mfl. 2013). Bare ved å se på konkordansen (datautsnitt 1) ovenfor oppdager vi at studentene snakker mye om «de», og de bruker også ord som «du» og «jeg» er svært ofte. Det mer kollektive «vi» er derimot langt sjeldnere brukt i pre-FGI, noe som imidlertid endrer seg til post-FGI (Mosvold, Fauskanger & Bjuland under publisering). Ved å se på denne konkordansen kan vi altså oppdage noen tendenser i datamaterialet som det kan være interessant å følge opp med videre analyser. Vi fulgte opp gjennom videre kvalitative innholdsanalyser av ordene – det vi kaller en latent innholdsanalyse (Berg & Lune 2012) – for å forstå meningen bak datamaterialet.

Som en oppfølging av de innledende manifeste analysene kan vi for eksempel se på hvordan disse nøkkelordene blir brukt i kontekst. I denne sammenhengen fokuserer vi særlig på nøkkelordet «de», og den enheten vi her velger å ta utgangspunkt i ved kodingen, er enkeltord. For å få mer informasjon om den latente meningen bak disse enkeltordene avgrensner vi en kontekst rundt ordene som vi tar utgangspunkt i når vi gjør videre analyser. Størrelsen på konteksten kan variere, men vi starter med en mikrokontekst på kun fem ord før og etter nøkkelordet for å illustrere hvilke muligheter en har ved å endre størrelsen på konteksten i innholdsanalyser. Nedenfor ser vi ti tilfeldig valgte treff fra intervjuet før praksis:

midlertidig sånn at du får [de] som er flittige, at de
 de som er flittige, at [de] kanskje sitter i gruppe for
 og jobber med oppgaver som [de] kan, og også utover det
 kan, og også utover det [de] kan, slik at de hele
 det de kan, slik at [de] hele tiden ligger, får vanskeligere
 fremdeles hjelper mer hjelper til [de] som sliter. At du har
 som sliter. At du har [de] to assistentene som går rundt
 an på hvor mye lesevansker [de] har, de to andre elevene,
 hvor mye lesevansker de har, [de] to andre elevene, men der
 er det ikke tre rubrikker [de] har?≈ 143. Student 1: ≈Jo.≈

Datautsnitt 2: Nøkkelordet «de» i kontekst.

Bare ved å se på disse mikrokontekstene får vi en indikasjon på at det i de aller fleste tilfellene er elevene det blir snakket om her. Vi ser at lærerstudentene her blant annet refererer til «de som er flittige» og «de som sliter», begge deler med henvisning til elevene, men de snakker også om «de to assistentene». For å få bedre oversikt over hva lærerstudentene snakker om når de nevner «de», kan vi lage en ny konkordans over de ordene som blir hyppigst brukt i disse mikrokontekstene rundt nøkkelordet «de». Nedenfor ser vi de mest hyppig brukte ordene:

89 Det
82 Og
72 Har
59 At
57 Så
50 Som
39 I
38 På
37 Er
32 Med
31 Du
30 Ikke
28 Å
26 Var
22 Jo

Datautsnitt 3: De mest brukte ordene i konteksten rundt nøkkelordet «de» i pre-FGI.

I likhet med konkordansen fra hele datamaterialet, ser vi her også at det er mange småord som i utgangspunktet ikke ser ut til å gi oss noe meningsfull informasjon. For å komme et skritt videre i analysene kan vi for eksempel ta utgangspunkt i ord som er positivt eller negativt ladet. Et slikt ord kan i denne sammenhengen være ordet «ikke».

at andre i klassen, eller	[de]	andre i klassen, ikke skjønner
du noen vanskelige ord som	[de]	kanskje ikke har fått ennå
får en straff for noe	[de]	har gjort som ikke, eller
og praksislærerne visste ikke hvor	[de]	skulle hen, og de hadde
hvor de skulle hen, og	[de]	hadde ikke fått beskjed og...
de er sjenerte eller kan	[de]	ikke svaret, altså du vil
er det ikke tre rubrikker	[de]	har?≈ 143. Student 1: ≈Jo.≈
svare på alle, hele prøven,	[de]	ville liksom ikke bare kutte
fikk de en oppgave der	[de]	vanskelige spørsmålene som de ikke
der de vanskelige spørsmålene som	[de]	ikke hadde klart å mestre

Datautsnitt 4. Nøkkelordet «de» i kontekst med ordet «ikke».

Ovenfor har vi tatt utgangspunkt i nøkkelordet «de» i sin mikrokontekst fra pre-FGI, og så har vi plukket ut de ti første eksemplene hvor ordet «ikke» har forekommet i denne mikrokonteksten. Her kan vi legge merke til at det i flere av de eksemplene hvor nøkkelordet «de» viser til elevene, er snakk om hva elevene ikke kan, hva de ikke får til, eller hva de ikke mestrer. Når vi så gikk inn mer i dybden og analyserte hele datamaterialet, viste det seg også at dette førsteinntrykket så ut til å stemme; lærerstudentene hadde i pre-FGI sterkt fokus på hva elevene ikke kunne, ikke mestret eller ikke fikk til (Mosvold mfl. 2013). Den innledende summative analysen ga oss et første innblikk i dataene og fungerte også som en hjelp i datareduksjonen.

Konvensjonell innholdsanalyse

Ifølge Hsieh og Shannon (2005) blir konvensjonell innholdsanalyse brukt i studier hvor målet er å beskrive et fenomen for å forstå dette fenomenet bedre. Intervjudata i slike studier produseres ofte gjennom åpne spørsmål – som i TasS-prosjektets fokusgruppeintervjuer – hvor det er lærerstudentenes uttalelser vi vil forstå. I konvensjonell innholdsanalyse fordyper forskerne seg i datamaterialet for å få ny innsikt gjennom å lese dataene ord for ord (Hsieh & Shannon 2005). Basert på gjentatte gjennomlesninger av intervjudataene blir koder utviklet og revidert gjentatte ganger for å sikre konsistens. Konvensjonelle analyser kan ta utgangspunkt i transkripsjonene, fra start til slutt, eller analysene kan ta utgangspunkt i utdrag fra dataene – eksempelvis utdrag basert på summative analyser. I vårt tilfelle ble de summative analysene brukt for å redusere datamaterialet som ble ana-lysert videre med konvensjonelle innholdsanalyser³.

I konvensjonell innholdsanalyse blir som regel kategorier utviklet induktivt fra den innledende kodingen gjennom at relaterte koder knyttes sammen (Hsieh & Shannon 2005). Vi begynte med å ta utgangspunkt i nøkkelordet «de» og konteksten ordet var brukt i. Et første steg var – også i de konvensjonelle innholdsanalysene – å definere konteksten som fem ord foran og fem ord bak ordet «de». Gjennom analyse av disse utdrage- ne fra transkripsjonene ble data kodet, og det ble gjort et første forsøk på å utvikle kate- gorier. Vi fulgte så opp med å studere større utdrag av konteksten omkring «de»; til slutt

ble hele transkripsjonene lest ord for ord, og en innledende koding førte til at følgende kategorier relatert til hvordan lærerstudentene refererer til elever som «de» ble utviklet:

- Generelle referanser til elever
- Karakteristikker av elever
 - oppførsel (O)
 - kulturell bakgrunn (KB)
 - spesielle behov (SB)

Nedenfor presenteres et utdrag fra transkripsjonene relatert til hva én student sier. Utdraget ble valgt i denne sammenhengen, da det inneholder alle kategoriene ovenfor. Utdraget inneholder også annen bruk av nøkkelordet «de» (A).

Student 1: De [minoritetsspråklige elevene] (KB) har jo muligheten til leksehjelp. Det er jo pålagt nå at alle elever har krav på leksehjelp. Du kan jo, altså, har du to minoritetsspråklige, så har du krav på assistenter. [De] (A) kan hjelpe [de minoritetsspråklige elevene] (KB) der. På den måten så kan du dele opp klassen midlertidig, sånn at du får de (O) som er flittige, at de (O) kanskje sitter i gruppe for seg selv og jobber med oppgaver som de (O) kan [gjøre på egen hånd], også utover det de (O) kan, slik at de (O) hele tiden ligger [foran], får vanskeligere og vanskeligere oppgaver, mens du fremdeles mer hjelper til de (SB) som sliter. At du har de (A) to assistentene som går rundt og hjelper til og. Det er vel, ja, det kommer vel an på hvor mye lesevaner de (SB) har, de (SB) to andre elevene. Men, der også har du jo muligheten til å få inn litt hjelp (Skole 2, linje 141).

Som vi kan se ut fra de første setningene i utdraget over, snakker studenten om utfordringer tilknyttet det å ha minoritetsspråklige elever i klasserommet. Studenten henviser til offentlige vedtak om rett til leksehjelp for minoritetsspråklige elever. Her er det uklart hvorvidt studenten er av den oppfatning at minoritetsspråklige elever har rett til leksehjelp utover den retten alle elever i 1. til 4. klasse har. Studenten viser også til rett til å ha en assistent i klasserommet dersom mer enn to elever i klassen har minoritetsspråklig bakgrunn. En slik rettighet er ikke nedfelt i gjeldende lover i Norge, så her kan det tyde på at studenten har en misoppfatning. Når en assistent er til stede for å ta seg av de minoritetsspråklige elevene, er det ifølge denne studenten enklere for læreren å dele klassen i grupper. Denne lærerstudenten liker muligens tanken om å dele opp elevene i forhold til evner og behov. Det er interessant å observere at de flinke elevene refereres til som «flittige» heller enn smarte, flinke eller sterke. Fra dette utsagnet er det mulig å tolke at gode prestasjoner kan knyttes til innsats. De svakere elevene refereres på den andre siden til som elever som «sliter», og studenten følger opp med å snakke om disse elevene som elever med vansker. De faglig dyktige elevene karakteriseres gjennom innsats, mens de faglig svake karakteriseres gjennom å ha vansker. De som har vansker trenger (ekstern) ekstrahjelp.

Konvensjonell innholdsanalyse blir brukt i studier hvor målet er å beskrive et fenomen for å forstå dette fenomenet bedre (Hsieh & Shannon 2005), og disse analysene ga en dypere forståelse for hvordan lærerstudentene snakket om elever, enn de summative analysene alene.

Teoridrevet innholdsanalyse

Den tredje formen for innholdsanalyse er det Hsieh og Shannon (2005) kaller «directed content analysis» – på norsk teoridrevet innholdsanalyse. En slik analyse baseres på deduktiv kategorisering (Mayring 2000), og hovedmålet kan være å validere, eller eventuelt videreutvikle, et eksisterende teoretisk rammeverk (Hsieh & Shannon 2005). Når vi skal bruke en slik tilnærming til analyse av transkripsjonene fra intervjuene våre, kan vi ta utgangspunkt i tidligere forskning for utvikling av innledende kategorier til kodingen av tekstdataene. I vårt tilfelle tar vi utgangspunkt i forskningen knyttet til TasS-prosjektets teoretiske grunnlag – med fokus på aspekter ved undervisningsarbeidet som øker elevers læringsutbytte. Bransford, Brown og Cocking (2000) identifiserte fire sentrale aspekter i arbeidet med å øke elevers læringsutbytte, og de hevdet at undervisningen må ha fokus på elever, kunnskap, vurdering og fellesskap.

En elevsentrert tilnærming til undervisningen forklares ved et fokus på elevers holdninger, ferdigheter og forståelse – og på å bruke dette aktivt i planlegging og gjennomføring av undervisning. Et elevsentrert fokus inkluderer også kulturell bevissthet og respekt for individuelle ulikheter og behov (Bransford mfl. 2000). Kravene som stilles til lærere, er økende, og de må støtte ulike elevgrupper i deres læringsprosess tilknyttet stadig flere kunnskapsområder (Darling-Hammond & Bransford 2005). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2010) er det i dagens Skole-Norge elever fra 216 land – noe som utfordrer lærere til å arbeide i ulike kulturelle settinger. Når undervisning skal ha et kunnskapsfokus, definerer lærere faglige mål for elevers læring og begrunner hvordan mestring av målet kommer til syne. Lærerne begrunner hvorfor et emne blir undervist, og streber mot en undervisning som legger til rette for å utvikle elevers faglige forståelse. Oppfatninger og misoppfatninger er sentrale aspekter ved planlegging og gjennomføring av en kunnskaps- og elevsentrert undervisning, og tilpassede og inklusive praksiser kombinerer de elevsentrerte tilnærmingene med de kunnskapsfokuserne. «Vurdering for læring» som nasjonalt prosjekt fordrer at studenter gjennom sin lærerutdanning utvikler kunnskap og ferdigheter tilknyttet vurdering. Bevisstheten omkring behovet for økt fokus på formativ vurdering (Black mfl. 2003) støtter opp under dette. Fellesskapsentrering handler om konteksten hvor det legges til rette for elevers læring – om de normene som gjelder, og forholdet som utvikles mellom elever og lærere. Et aspekt kan være måten lærere og elever støtter opp under samarbeidslæring og estetiske eller problemløsende læreprosesser på. Fellesskapsentrering kan også knyttes til inklusive praksiser hvor alle elever gis muligheter til aktiv deltakelse.

I de teoridrevne analysenes kodingsprosess var det 92 kodinger tilknyttet koden «Elevsentrert», 76 med koden «Kunnskapssentrert», 14 tilknyttet koden «Vurderingssentrert», og til slutt 28 kodinger med koden «Fellesskapsentrert». Eksempler tilknyttet kodene, fra intervjuene, presenteres i diskusjonen av den teoridrevne analysen under.

Den teoridrevne analysen tilknyttet «elevsentrering» indikerer at når studentene snakker om elever, er det med fokus på ferdigheter, men også til en viss grad på elevenes holdninger. Den teoridrevne innholdsanalysen ser ut til å bekrefte resultatene fra de summative og konvensjonelle analysene, men i tillegg viser den teoridrevne tilnærmingen at studentene har hovedfokus på at det er utfordrende å undervise en elevgruppe bestående av elever med ulik forståelse for faglige aspekter. Mens den konvensjonelle innholdsanalysen fikk fram studentenes fokus på egenskaper ved elevene, så ser vi gjennom teoridreven innholdsanalyse at fokuset på elevers faglige forståelse trer klarere frem. Et eksempel på elevfokuset i undervisning er inndeling i grupper etter nivå som diskuteres av studentene på Skole 1. Studentene diskuterer at klassen de var i i forrige praksisperiode, ble delt inn i tre grupper etter nivå, og mener dette fungerte bra: «Jeg var på den svake gruppa, og det fungerte veldig bra i alle fall. Der var elever som slet med, eller som ikke brydde seg om, matte, og så kjørte vi på med litt konkretiseringsmidler, vanlige regneoppgaver og mer, brøk for eksempel, litt brøker og sånt. Og så fikk de veldig små hjemmelekser» (Student 2, linje 96). I dette utdraget ser vi også at elevers holdninger nevnes når studenten refererer til de elevene «som ikke brydde seg om matte». Et annet eksempel knyttes til undervisning i addisjon av brøk: «Og stresser med det å få dem til å forstå det at når du legger det sammen sånn som det, så må du plusse og finne fellesnevner. Jeg tror det hadde blitt vanskelig hvis de ikke har en full forståelse for hvordan vi kan legge sammen en brøk med LIK nevner» (Skole 2, Student 1, linje 266). Utsnittet viser at studenten er opptatt av at elevene først må forstå addisjon av «brøk med lik nevner» før de skal addere brøker med ulike nevner. Den teoridrevne analysen tyder på at elevsentreringen i intervjuene handler om lærerstudentenes ønske om å få alle elever til å forstå det matematikkfaglige, selv om det er noe uklart eksakt hva lærerstudentene vil at elevene skal forstå rent matematisk. Studentene har sterkt fokus på respekt for individuelle ulikheter og behov (Bransford mfl. 2000), og samtidig er det disse ulikhetene studentene ser på som mest utfordrende.

Dette siste eksemplet (Skole 2, Student 1, linje 266) leder oss også over i neste kategori som ble brukt i den teoridrevne analysen: «kunnskapssentrering». Studentene begrunner i liten grad hvorfor emner skal undervises, men de viser gjennom sine utsagn at de streber mot en undervisning som legger til rette for å utvikle elevers faglige forståelse. De diskuterer elevers oppfatninger og misoppfatninger som sentrale aspekter ved planlegging og gjennomføring av undervisning, men samtidig uttrykker de skepsis til hvordan de kan utvikle tilpassede og inklusive praksiser om de ikke er nok personer til å dele elevene inn i flere grupper etter faglig nivå. I teorien blir sammenhengen mellom det elevsentrerte og det kunnskapssentrerte understreket (Bransford mfl. 2000), men i intervjuene våre snakker studentene mye om elevers holdninger og forståelse (kjennetegnet ved elevsentrering) uten å knytte det til det faglige. Fokuset er i større grad på aktiviteter (eksempelvis konkretiseringer for de svake) enn på faglige mål. Studentene fremhever riktignok at elevene skal forstå, men det kommer ikke alltid klart fram hva de ønsker at elevene skal forstå; det kan virke som at forståelse knyttes til «å få gjort oppgaver og få riktig svar». Studentene er i sine diskusjoner lite konkrete på faglige og spisse mål for elevene, men dette kan ha sammenheng med hva studentene ble invitert til å diskutere gjennom intervjuguiden.

«Vurderingssentrering» er langt mindre fremtredende enn elevsentrering og kunnskapssentrering, men formativ vurdering diskuteres i begge intervjuene. Studentene løfter fram prøver når de diskuterer hvordan de kan finne ut hvor elevene står faglig, og det er spesielt diagnostiske prøver de ser for seg brukt for å bli kjent med elevers kunnskaper. I tillegg fremheves samtaler med elevene som inkluderer kontrollspørsmål fra læreren, eller det å være bevisst på vurdering når en går rundt i klassen og hjelper elevene: «Hvis du ser kjapt over hva de har skrevet, hvor mye, hvor langt de har kommet, hva de har svart. Da ser du jo det ganske fort, hva de kan og ikke kan» (Skole 2, Student 2 linje 274).

«Felleskapsentrering» var vanskelig å kode, da den var utfordrende å skille fra elevsentrering. En teoridrevet analyse av de to transkripsjonene viste også at fokuset i langt større grad er på det individuelle enn på fellesskapet. Det er likevel noen få unntak, og ett av dem er fra Skole 1, hvor Student 2 sier: «Jeg tenkte at går det an at elevene lærer litt av hverandre? Går det an å legge opp til at de sterke kan hjelpe dem svake og motsatt» (linje 166). Studenten viser til forrige praksisperiode, hvor de svake elevene bidro med hjelp til de sterkere, og sier: «Og da følte vi at de svake fikk tid til glede, fordi de klarte å lære noe til de sterke. Klarte å bidra til gruppeoppgaver, mens de igjen lærte av de sterke hvordan de skulle regne ut en helt vanlig oppgave» (linje 166). Muligheter for at elevene kan lære av hverandre, ble diskutert i begge intervjuene, men det er kun ved Skole 1 at studentene ser muligheten for en inklusiv «hjelpetraksis» hvor alle elever gis mulighet til aktiv deltakelse. Selv om fellesskapsentrering ikke er fremtredende i intervjuene, er måten lærere og elever støtter opp under problemløsende læreprosesser på, viktig når aspektet først diskuteres. Fellesskapsentrering kan også knyttes til inklusive praksiser hvor alle elever gis muligheter til aktiv deltakelse.

Den teoridrevne tilnærmingen til analyse av transkripsjonene ga oss innsikt i hvordan ulike teoretiske aspekter som er viktige for TasS-prosjektet, vektlegges av studentene. I våre data er kunnskapsfokuset og elevfokuset langt mer fremtredende enn vurdering og fellesskapet. Vi ser også at det var vanskelig å skille mellom elevfokuset og fellesskapsfokuset i kodingsprosessen, noe som kan tyde på at en videreutvikling av kodene som er operasjonalisert med utgangspunkt i Bransford og kollegaer (2000), blir viktig i vår fremtidige forskning.

Avsluttende diskusjon

Kvalitativ innholdsanalyse ses på som en fleksibel tilnærming til analyse av tekstdata (Cavanagh 1997), og det er samtidig en velegnet metode for å klassifisere og identifisere mønstre i dataene (Berg & Lune 2012; Hsieh & Shannon 2005). Med utgangspunkt i at få publikasjoner fokuserer på innholdsanalyse i norsk sammenheng, argumenterer vi for at en diskusjon av hvilke muligheter bruk av ulike tilnærminger til kvalitativ innholdsanalyse gir når en skal analysere transkripsjonsdata, er viktig i utdanningsforskning.

Summativ innholdsanalyse starter ofte med ordtelling, men vi søkte også mot å få tak i meningene studentene la i de ordene de brukte (Berg & Lune 2012). I vår analyse av to fokusgruppeintervjuer med syv studenter før en praksisperiode i matematikk (pre-FGI)

ble ordtellingen brukt til å identifisere mønstre i transkripsjonsdataene og som en start på prosessen med å utvikle kontekstualiserte koder (Hsieh & Shannon 2005). I tillegg ble ordtellingen brukt som en innledning for å identifisere konteksten assosiert med ordet samt å forsøke å forstå meningene ordene hadde i intervjuene. Med data fra de to pre-FGI ga den summative innholdsanalysen oss innblikk i at ordet «de», med referanse til elever, ble hyppig brukt i begge pre-FGI, og at det ofte var snakk om hva elevene ikke kan, hva de ikke får til, eller hva de ikke mestrer. Den summative innholdsanalysen ga innsikt i hvordan ord ble brukt, men en slik tilnærming er «limited by the inattention to the broader meaning of the data» (Hsieh & Shannon 2005, s. 1258).

Basert på den summative innholdsanalysen gjennomførte vi derfor en konvensjonell innholdsanalyse. En utfordring med konvensjonelle analyser er ifølge Hsieh og Shannon (2005) at en mislykkes i å utvikle en fullverdig forståelse for konteksten – og derfor overser viktige kategorier. I våre arbeider har vi møtt denne utfordringen gjennom at vi har vært flere som har analysert de samme tekstdataene. En annen utfordring er at konvensjonelle innholdsanalyser kan blandes med andre kvalitative metoder slik som «grounded theory» (Hsieh & Shannon 2005). Konvensjonelle innholdsanalyser er derimot ikke egnet til teoriutvikling – heller til begrepsutvikling og økt forståelse for dataene. Økt forståelse for hvordan studenter refererer til elever før en praksisperiode, er et viktig resultat fra de konvensjonelle analysene i denne studien.

Som en tredje tilnærming til innholdsanalyse av det samme datamaterialet, gjennomførte vi en teoridrevet innholdsanalyse basert på TasS-prosjektets teoretiske grunnlag (Bransford mfl. 2000). I disse teoriene hevdes det at om elevene skal få et godt læringsutbytte, må undervisningen ha fokus på elever, kunnskap, vurdering og fellesskap. Teoridrevet innholdsanalyse har både styrker og svakheter. Hovedstyrken er at eksisterende teori kan støttes og videreutvikles. En svakhet som det kan være relevant å trekke frem i denne sammenhengen, er at en som forsker tilnærmer seg dataene «with an informed but, nonetheless, strong bias» (Hsieh & Shannon 2005, s. 1283). På denne måten kan en teoridrevet tilnærming gi resultater som støtter en bestemt teori, mens andre kontekstuelle aspekter kan bli oversett. En kombinasjon av ulike former for innholdsanalyse vil være en måte å møte denne utfordringen på. Teoridrevne analyser av pre-FGI ga oss innblikk i at studentene i størst grad er elev- og kunnskapsfokuserede. I tillegg ga analysene oss en indikasjon på at teoriens forhold mellom elevsentrering og fellesskapssentrering bør videreutvikles.

For å oppsummere kan vi si at hver av de tre tilnærmingene til kvalitativ innholdsanalyse som er vektlagt i denne artikkelen har sine muligheter og begrensninger. Brukt i kombinasjon for å analysere det samme datamaterialet, kan de tre tilnærmingene gi et rikere innblikk i transkripsjonsdata fra utdanningsforskning. Samtidig kan de enkeltvis være nyttige i kombinasjon med andre typer analyse av datamaterialet.

Noter

- 1 Se <http://rmosvold.com/content-analysis/> for mer informasjon.
- 2 Basert på beskrivelser fra Hsieh og Shannon (2005) og Berg og Lune (2012).
- 3 De konvensjonelle analysene bygger på Mosvold og kollegaer (2013).

Litteratur

- Berg, Bruce L. & Lune, Howard (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Black, Paul, Harrison, Chris, Lee, Clara, Marshall, Bethan & William, Dylan (2003). *Assessment for Learning – putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.
- Bransford, John D., Brown, Ann L. & Cocking, Rodney R. (2000). *How people learn*. Washington D.C: National Academy Press.
- Briseid, Lars Gunnar (2011). Fra teori til praksis – med Levende Historie. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95 (3), s. 198–215.
- Cavanagh, Stephen (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4 (3), s. 5–16.
- Darling-Hammond, Linda & Bransford, John (red.) (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Haara, Frode Olav & Jenssen, Eirik S. (2013). Grunnleggende ferdigheter i grunnskolelærerutdanningen. *Uniped*, 36 (1), s. 102–114.
- Hsieh, Hsiu-Fang & Shannon, Sarah E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), s. 1277–1288.
- Jenssen, Eirik S. (2011). Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95 (3), s. 172–184.
- Junge, June (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96 (5), s. 373–385.
- Kiuppis, Florian (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95 (2), s. 91–102.
- Krippendorff, Klaus (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kunnskapsdepartementet (2010). NOU no. 7: *Mangfold og mestring*.
- Lund, Øystein (2011). «Lærerforum» Læreres bruk av og vurdering av et nettbasert veiledningstilbud. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95 (5), s. 344–359.
- Mosvold, Reidar, Fauskanger, Janne, Bjuland, Raymond & Jakobsen, Arne (2013). Using content analysis to investigate student teachers' beliefs about pupils. In B. Ubuz, Z. Hazer & M.A. Mariotti (red). *Proceedings of the Eight Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (s. 1389–1398). Ankara, Turkey: European Society for Research in Mathematics Education.
- Mosvold, Reidar, Fauskanger, Janne & Bjuland, Raymond (under publisering). Fra «de» til «vi»? – fokus i lærerstudenters refleksjoner før og etter en praksisperiode i matematikk. *Proceedings fra FoU i praksis 2013*.
- Munthe, Elaine (2005). Innholdsanalyse av klasseromsvideoer; med CLASS som et eksempel. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89 (2), s. 159–174.
- Munthe, Elaine, Baugsto, Tone & Haldorsen, Anne-Karin (2013). Japanske takter i Bømlo kommune. *Bedre Skole*, 1, s. 11–15.
- Neuendorf, Kimberly A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nordbye, Bente & Tollefsen, Sissel (2012). Skriftlig nettdiskusjon – en ny mulighet for faglig refleksjon. *Uniped*, 35 (4), s. 14–26.
- Aas, Marit (2011). Spenninger i ledelse av skoleutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95 (5), s. 374–385.