
”Nå sitter vi og motsier oss selv” -
Reproduksjon av skolepolitiske diskurser i
matematikklæreres refleksjoner rundt
undervisningspraksis

*En diskursanalyse av matematikklæreres refleksjoner rundt valg av
undervisningspraksis i lys av en flerfoldig skolepolitisk diskursorden*

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i matematikk

Arne Christoffer Urdahl

Vår 2013

Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Oslo & Akershus

Forord

I forbindelse med dette prosjektet, er det en del mennesker som har utspilt forskjellige støttende roller, og som av den grunn fortjener takk.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Hans Jørgen Braathe. Som faglig støttespiller har han både anbefalt meg å sette meg inn i litteratur som for meg var ukjent, og som jeg har hatt god bruk for, og han har selv satt seg inn i ny litteratur jeg har funnet, for å gi sin faglige vurdering og støtte. Jeg har opplevd han som en engasjert, positiv og grundig veileder.

Mine informanter fortjener også en stor takk for at de tok seg tid til å delta på fokusgruppesamtalen, og gjorde sine refleksjoner og fortellinger disponible. Jeg vil også legge til at jeg uavhengig av hvordan de fremstilles i oppgaven, fikk et meget positivt inntrykk av dem som lærere.

Jeg vil også takke mine medstudenter som også har holdt til på pauserommet i ”masterlokalene” i p52. Det gode studiemiljøet har vært til god faglig og sosial støtte gjennom et til tider tungt arbeid. Takk for spennende samtaler av både mer og mindre faglig relevans.

Jeg vil også rette en takk til Ingrid Almås for korrekturlesing og nødvendig moralsk støtte gjennom hele arbeidet.

Oslo, Mai 2013

Arne Christoffer Urdahl

Sammendrag

I denne teksten presenterer jeg en undersøkelse av hvordan skolepolitiske diskurser reproduseres og omformes i matematikklæreres refleksjoner rundt valg av undervisningspraksis. Dette gjøres med en sosialkonstruksjonistisk forståelse av at diskurser, som forskjellige måter å bruke språket på, konstituerer sosiale virkeligheter og på denne måten påvirker valg av handling.

Oppgaven stiller forskningsspørsmålene: Hvordan reproduseres og omformes skolepolitiske diskurser i matematikklæreres refleksjoner rundt valg av undervisningspraksis? Og, hvordan bruker matematikklærere skolepolitiske diskurser i sine refleksjoner rundt valg av undervisningspraksis? For å besvare disse spørsmålene undersøkes interdiskursiviteten mellom skolepolitiske diskurser og matematikklærernes diskurser, ved hjelp av Faircloughs kritiske diskursanalyse slik den blir presentert av Winther Jørgensen & Phillips (1999), og Faircloughs & Faircloughs (2012) analyseverktøy av politiske diskurser som argumenterende for valg av handling.

De skolepolitiske diskursene struktureres i en diskursorden bestående av tre skolepolitiske diskurser (kvalitetsdiskursen, dannelsesdiskursen og enhetsskolediskursen). Denne diskursordenen eksemplifiseres og konkretiseres ved diskursanalyse av utvalgte utdrag fra St. Meld. nr 31 (2007-2008) og St. Meld. nr 20 (2012-2013). Deretter analyseres utdrag av tekst produsert i en fokusgruppesamtale med tre matematikklærere, i lys av den skolepolitiske diskursordenen.

Funnene viser at alle diskursene innen diskursordenen, i ulik grad reproduseres i matematikklærernes refleksjoner. Diskursene omformes også som hybriddiskurser. I enkelte tilfeller konfronterer skolepolitiske diskurser hverandre som motstående diskurser. Disse tilfellene ser ut til å skape dilemmaer for matematikklærerne, eller en opplevelse av selvmotsigelse.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	<i>Bakgrunn.....</i>	2
1.1.1	Den skolepolitiske situasjonen	2
1.1.2	Lærerens klasseromspraksis.....	4
1.1.3	Matematikklæreren i en diskursiv posisjon.....	5
2	Teori.....	8
2.1	<i>Matematikklæreren i en diskursiv posisjon</i>	8
2.1.1	Sosialkonstruksjonisme & sosiosemiotikk.....	8
2.1.2	Diskursanalyse som teori.....	9
2.2	<i>En ramme for matematikklærernes diskursive posisjon.....</i>	14
2.3	<i>Politisk diskursanalyse/Kritisk diskursanalyse av politiske diskurser</i>	19
2.3.1	Argumentasjonsteori om praktisk argumentasjon.....	20
2.3.2	Kritisk diskursanalyse av argumenterende diskurser	22
3	Metode.....	24
3.1	<i>Intervjuet.....</i>	24
3.2	<i>Utvalget.....</i>	26
3.3	<i>Etikk.....</i>	27
3.4	<i>Håndtering av data.....</i>	29
3.5	<i>Analysen.....</i>	29
3.6	<i>Hensyn til undersøkelsens kvalitet.....</i>	31
3.6.1	Reliabilitet.....	32
3.6.2	Generaliserbarhet.....	33
4	Empiri.....	34
4.1	<i>Analyse av politisk diskurs.....</i>	34
4.1.1	<i>Strategien - Analyse av utdrag fra St.meld.31 kvalitet i skolen kap. 4.4.1.....</i>	37
4.1.2	<i>Tilpasset opplæring – Analyse av utdrag fra St. Meld. 20 (2012-2013).....</i>	45
4.1.3	<i>Tilpasset opplæring og nivådeling.....</i>	50
4.1.4	<i>Organisering av elever i grupper – Analyse av utdrag fra St. Meld. 20 (2012-2013).....</i>	51
4.2	<i>Oppsummerende rekonstruksjon av den skolepolitiske diskursorden</i>	54
4.3	<i>Analyse av fokusgruppesamtale.....</i>	55
4.3.1	Forsert løp.....	55
4.3.2	Eksamen & Resultater	60
4.3.3	Muntlige prøver.....	61

4.3.4	Omvendt klasserom.....	62
4.3.5	KIKORA.....	67
4.3.6	Muntlig forberedelse til tentamen.....	68
4.3.7	Like muligheter for videre utdanning.....	71
5	Diskusjon.....	76
5.1	<i>Oppsummering av funn.....</i>	<i>77</i>
5.1.1	Kvalitetsdiskurs.....	77
5.1.2	Enhetsskolediskurs.....	80
5.1.3	Dannelsesdiskurs.....	81
5.1.4	Hybriddiskurser	82
5.1.5	Motstridende diskurser	83
5.2	<i>Interessante aspekter.....</i>	<i>83</i>
5.2.1	Hegemoni, ideologi og subjektivisering.....	83
5.2.2	Politikk som maktkamp og samarbeid	84
6	Litteratur.....	86

1 Innledning

Som utdannet matematikklærer, og med flere lærere i den nære delen av utvidet familie, har jeg ved utallige anledninger hatt gleden av engasjerte diskusjoner om skolen og matematikkfaget, med et bredt spekter av venner, familie og venners familie. Et tema som til stadighet har dukket opp, spesielt i forbindelse med matematikkfaget, har vært press om gode resultater på liten tid, noe som har ført til at lærerne ikke får anledning til å gjøre det de selv mener er viktig, eller riktig. Dette har fått meg til å lure på om det er et skille mellom undervisningspraksis som oppleves viktig eller riktig for læreren, og undervisningspraksis som gir gode resultater på prøver og tester som er pålagt fra sentralt hold. Det er da spesielt snakk om eksamener, nasjonale prøver, og internasjonale tester som TIMMS og PISA. Det kommer til uttrykk en uoverensstemmelse mellom det lærerne føler seg forpliktet til fra sentrale hold, og det de selv opplever er det riktige å gjøre. På aftenposten.no ble det publisert en artikkel som tar for seg NIFU sin rapport på evaluering av nasjonale prøver som system. Her vises det til resultater som kan fortelle at en betydelig andel av norske lærere ”setter annen undervisning til side” for å øve til nasjonale prøver (Svarstad, 2013).

Et annet aspekt knyttet til denne problemstillingen, er at de ofte gir uttrykk for at de opplever pålegg fra sentrale hold om å ta stadig flere hensyn. For å gjenfortelle med egne ord hvilke pålegg som kommer til uttrykk, kan jeg nevne eksempler som at opplæringen skal tilpasses elevene, uten at noen stigmatiseres eller ekskluderes, fordi skolen skal være inkluderende og ikke skape tapere, og gi alle mestringsfølelse. Ingen elever skal ”falle av lasset”, men det er også viktig at ingen holdes igjen. Tvert imot skal alle elevene få utnyttet sitt fulle potensial, og oppleve utfordringer som er passe utfordrende, uten at noen skal føle at de ikke mestrer. I tillegg til dette kommer presset om gode resultater på tester og prøver. Det uttrykkes ikke sjeldent som selvmotsigelser og som et hjertesukk fra lærernes side, og valg av undervisningspraksis fremstilles som et umulig dilemma.

Men det er ikke bare i hverdagslige diskusjoner blant venner og familie at matematikkfaget i skolen står på dagsorden. Matematikkfagets situasjon i dagens norske skole er et yndet tema i den norske skoledebatten. Matematikk blir betraktet, og anvendt som et viktig indikatorfag ved både nasjonal og internasjonal testing, og mediedekningen av situasjonen i skolen og skolepolitikk trekker ofte frem matematikk både som en representant for skolens helhetlige situasjon, og som et viktig fag i seg selv. To aspekter ved

matematikkfagets situasjon som virker fremtredende for meg, er elevers resultater, og sosiale forskjeller.

I denne undersøkelsen vil jeg undersøke hvordan matematikklærere blir påvirket av den flerfoldige språkbruken og argumentasjonen i den politiske utdanningsdebatten i Norge, når de selv reflekterer over undervisningspraksis som grunnlag for valg av egen klasseromspraksis.

For å gjøre dette vil jeg først formulere et forskningsspørsmål ved å sette problemstillingen inn i den aktuelle konteksten. Det vil da handle om to kontekstuelle forutsetninger for undersøkelsen. Det ene er språkbruken og argumentasjonen i den norske politiske utdanningsdebatten. Denne er preget av nasjonale historiske linjer, og internasjonal påvirkning, noe som gjør den flerfoldig og interessant. Den andre kontekstuelle forutsetningen er den teoretiske forankringen som gir meg mulighet til å omtale og undersøke språklig eller sosial påvirkning.

Etter at forskningsspørsmålet er formulert vil jeg i *teoridelen* presentere relevant teori. Teorien vil i hovedsak bidra med to formål. Det er å utdype undersøkelsens epistemologiske forutsetninger, og å bidra med et rammeverk for valg av metodiske tilnærminger, bl.a. ved å tilby et begrepsapparat som anvendes ved analyse av data.

I *metodedelen* vil jeg gjøre rede for valg knyttet til undersøkelsens metode. Dette vil dreie seg om innsamling av data, etiske hensyn, håndtering av data, metoden for analyse av data, og hensyn til kvaliteten på undersøkelsen.

Deretter vil jeg, i empirikapittelet, presentere og analysere undersøkelsens empiriske grunnlag, før jeg i diskusjonskapittelet vil diskutere hvordan empirien belyser forskningsspørsmålet.

1.1 Bakgrunn

1.1.1 Den skolepolitiske situasjonen

Tradisjonelt har den norske skoledebatten vært preget av verdier om like muligheter for alle. Elever skal ha like muligheter til å ta en utdanning, og til å kunne innta enhver posisjon i samfunnet, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn. Denne *enhetsskoletradisjonen* er delvis et resultat av 50-60 år med sosialdemokratisk politikk som tar sikte på å jevne ut sosiale ulikheter (Telhaug, 1997 i Braathe, 2012).

I de siste tiårene har nyliberale politiske verdier vunnet innpass i den norske skoledebatten i langt større grad enn tidligere. Middelmådige resultater på internasjonale tester har gitt grobunn for en retorikk som favoriserer målbare resultater, for å kunne kontrollere og sikre norske elevers konkurransedyktighet internasjonalt. Da Norge i 2001 valgte en høyredominert borgerlig regjering, ble det utarbeidet en lærerplan med grunnlag i nyliberale verdier som idealiserte effektivitet, produktivitet, konkurranse og privatisering (Bergesen, 2006 i Braathe, 2012). Målbare kompetansemål ble en sentral del av lærerplanen, som var en del av et initiativ som skulle løfte kvaliteten i norsk skole. Sammen med økt fokus på målbarhet, ble også lærerne gjort mer autonome, ved at de fikk større frihet til å organisere undervisning (for eksempel velge arbeidsmåter og innhold) (LK-06, 2006). Før den borgerlige regjeringen fikk implementert lærerplanen, valgte Norge (i 2005) en ny rød-grønn regjering, som tok med *den generelle delen*, hentet fra foregående lærerplan L-97 (1996), som et vedheng, før de implementerte lærerplanen, LK-06 (2006). Resultatet er en lærerplan i to hoveddeler som har utgangspunkt i forskjellige tradisjoner. Den ene delen, *lærerplaner for fag*, ber om økt kunnskap og målbare resultater, for å synliggjøre konkurransedyktigheten til norsk skole og dens elever. Den andre delen *den generelle delen* ber om en allmenndannelse som forbereder eleven på å bli et integrert menneske, en aktiv medborger i det demokratiske samfunnet, og en skole som gir like muligheter til alle (LK-06, 2006).

I debatten om norsk skole har matematikkfaget lenge vært sentralt. Det blir betraktet som et av de viktige fagene i skolen, og også som et vanskelig fag, med høy prestisje. I tillegg har det ofte vært brukt som seleksjonskriterium for valg av videre skolegang, og høyere utdanning. Da matematikkfaget er så sentralt, er det også avgjørende for elevenes helhetsopplevelse av sin skolegang (Braathe, 1997). Matematikk er ofte blant fagene som settes på dagsorden når kvaliteten på norsk skole diskuteres i media. Også før implementeringen av LK-06 (2006), har etterspørselen i matematikkfaget vært delt. Både krav om ferdighetskunnskap, og krav om å kunne kommunisere matematiske strategier for problemløsning og ideer generelt, har vært å finne i debatten om matematikkfaget (Braathe, 1997).

Dette reiser spørsmålet om hvordan de forskjellige tradisjonene som ligger til grunn for LK-06 (2006) får gjennomslag i matematikkundervisning i norsk skole.

1.1.2 Lærerens klasseromspraksis

Stigler & Hiebert konkluderte etter en studie av undervisningen i syv forskjellige land, med bakgrunn i TIMSS, med at lærerens klasseromspraksis er avgjørende for elevenes læring. (Stigler & Hiebert, 2004 i Kleve, 2007) ”From this study Stigler and Hiebert concluded that the way in which teacher and students worked in the classroom was the most important issue.” (Kleve, 2007)

Med autonomiseringen av lærerne, må de selv ta valgene knyttet til undervisningen, i tillegg til å kunne forsvare valgene med grunnlag i lærerplanens målsetninger. Dermed faller det på dem å ta hensyn til målsetninger som er formulert på grunnlag av forskjellige tradisjoner. Men selv om læreren er autonomisert gjennom lærerplanen, kan vi ikke si at læreren står fritt til å organisere undervisningen på grunnlag av dens målsetninger. Lærerens valg blir påvirket av faktorer også utenfor lærerplanen og skolepolitikken. Men hvis skolepolitikken og læreplanen skal forandre undervisningen, må lærerens praksis påvirkes.

Kleve (2005) trekker på Thompson (1992), når hun argumenterer for viktigheten av refleksjon over egen praksis. Forholdet mellom lærerens *beliefs* og praksis er dialektisk, og forholdet mellom lærerens praksis og lærerens forestillinger om hva som er god praksis avgjøres av lærerens kapasitet til å reflektere over egen praksis (Kleve, 2005)

Inspired by the discussion at the Cerme 4 conference, I will conclude this paper by presenting some comments to my findings. It is probably not sufficient to explain the gap between what teachers say they do and what is observed by an observer in their classroom by just saying that we have to promote a change in teachers' beliefs. One reason for the tension found may be that teachers can only teach in ways they know how to teach. That is often in ways they have been taught themselves. Another issue discussed was that despite that an observer finds that there is inconsistency between a teacher's intentions and what is observed in the classroom, for the teacher there is consistence (Skott, 2001). Skott claims that inconsistency in an observer's perspective does not do justice to the complexity in the classroom the teacher has to deal with, and that teachers cannot be inconsistent.

This tells us that there is not a linear cause-effect relation between teachers' beliefs and their practice. According to Thompson (1992) they are rather dialectically related and the extent to which a teacher's conceptions are consistent with practice depends on the teacher's capacity to reflect upon his/her actions. It is therefore of greatest importance to encourage such reflection in teacher education.” (Kleve, 2005)

Derfor spør jeg hvordan de forskjellige tradisjonene kommer til uttrykk i matematikklærernes refleksjoner knyttet til valg av undervisningspraksis.

1.1.3 Matematikklæreren i en diskursiv posisjon

Med en sosialkonstruksjonistisk ontologi og epistemologi vil jeg benytte en diskursanalytisk teoretisk og metodisk tilnærming som tar utgangspunkt i fire felles premisser som deles av sosialkonstruksjonistiske retninger, og herunder også diskursanalytiske tilnærminger. Burr (i Winther Jørgensen & Phillips, 1999) presenter de fire premissene på følgende måte:

- *Kritisk innstilling til selvfølgelig viten*

Vår viten om verden kan ikke umiddelbart tas for objektiv sannhet. Virkeligheten er kun tilgjengelig for oss gjennom våre kategorier – og vår viten og verdensbilder er ikke speilbilder av virkeligheten 'der ute', men et produkt av våre måter å kategorisere verden på.

- *Historisk og kulturell spesifisitet*

Vi er grunnleggende historiske og kulturelle vesener, og vårt syn på viten om verden er alltid kulturelt og historisk innleiret. Derfor er de måter vi forstår verden på historisk og kulturelt spesifikke og kontingente. Våre verdensbilder og identiteter kunne vært annerledes, og kan forandres over tid. Diskursiv handling er en form for sosial handling som er med på å konstruere den sosiale verden (herunder viten, identiteter og sosiale relasjoner) og er derigjennom med på å opprettholde visse sosiale mønstre. Dette synet er antiessensialistisk: At den sosiale verden konstrueres sosialt og diskursivt betyr at den ikke er determinert av ytre forhold, eller på forhånd gitt, og at folk ikke har interne 'essenser' – et sett med ekte og stabile eller autentiske karakteristika.

- *Sammenheng mellom viten og sosiale prosesser*

Våre måter å forstå verden på skapes og opprettholdes i sosiale prosesser. Viten skapes i sosial interaksjon, hvor man både bygger opp felles sannheter, og kjemper om hva som er sant eller falskt.

- *Sammenheng mellom viten og sosial handling*

I et bestemt verdensbilde blir noen handlinger naturlige, andre utenkelige. Forskjellige sosiale verdensbilder fører således til forskjellige sosiale handlinger, og den sosiale konstruksjon av viten og sannhet får dermed konkrete sosiale konsekvenser.

(Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13-14)

For å belyse spørsmålet om hvordan skolepolitiske tradisjoner kommer til uttrykk i matematikklærernes refleksjoner rundt valg av undervisningspraksis, vil jeg på grunnlag av de fire premissene (her presentert ved Burr) se læreren i en diskursiv posisjon, som blir påvirket av bl.a. av skolepolitiske diskurser, ved hjelp av diskursanalytiske tilnærminger som ser på diskurser, eller måter å kommunisere på, som konstituerende for virkeligheten. Når jeg bruker diskursbegrepet trekker jeg på Fairclough som bruker diskursbegrepet på to forskjellige måter. I det ene tilfellet blir det brukt abstrakt, som språkbruk som sosial praksis, og i andre tilfeller blir det brukt (gjerne med artikkel foran) som en måte å uttrykke seg på som gir betydning til opplevelser ut ifra et gitt perspektiv (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Diskursanalytiske tilganger er blant annet opptatt av hvordan man tar i bruk diskurser når man fremstiller seg selv og verden på bestemte fordelaktige måter, og hvilke sosiale konsekvenser det får. De kan også være opptatt av forandringene i diskurser. Tekster vil alltid ta i bruk elementer og diskurser fra andre tekster, og det er ved å slå sammen elementer fra forskjellige diskurser at man forandrer diskursene, og dermed også den sosiale og kulturelle verden (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Ved å se forskjellige politiske strømninger som representanter for hver sin skolepolitisk diskurs, vil jeg spore elementer fra de forskjellige skolepolitiske diskursene i matematikklæreres refleksjoner om undervisningspraksis, og dermed se hvordan de skolepolitiske diskursene reproduseres og omformes i lærerens uttalelser.

Kritisk diskursanalyse vil være en spesielt sentral diskursanalytisk tilnærming. Kritisk diskursanalyse ser på diskurser som både konstituerende for, og konstituerte av virkeligheten. Sosiale praksiser har både diskursive og ikke diskursive kvaliteter. De diskursive praksisene sees på som ideologiske. Fokuset til kritisk diskursanalyse blir dermed rettet mot diskursiv praksis, og mot hvordan diskurser konstituerer virkelighet på en måte som er fordelaktig for bestemte sosiale gruppers interesser (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Matematikklærere kan anses for å være en slik sosial gruppe, men det kan også være andre grupperinger den enkelte matematikklærer har tilknytning til. Med en diskursanalytisk tilnærming vil matematikklæreres måter å uttrykke seg på gi indikasjoner på hvordan forskjellige skolepolitiske diskurser påvirker matematikklærernes konstitusjoner av virkeligheten som kommer til uttrykk i deres refleksjoner om undervisningspraksis.

Med en diskursiv tilnærming reiser jeg følgende spørsmål: Hvordan reproduseres og omformes skolepolitiske diskurser i matematikklæreres refleksjoner rundt valg av undervisningspraksis? Og, hvordan bruker matematikklærere skolepolitiske diskurser i sine refleksjoner rundt valg av undervisningspraksis?

Ved å konstruere en diskursorden hvor jeg avgrensner et utvalg skolepolitiske diskurser, vil jeg undersøke hvordan matematikklærere trekker på de forskjellige diskursene i sine fortellinger om matematikkfaget (i vid forstand) som sosial praksis. En diskursorden, er i følge Fairclough, ”En kompleks og motsetningsfylt konfigurasjon av diskurser og genrer innenfor samme sosiale område eller institusjon.” (Fairclough 1992a: 129; 1995b: 55 i Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Innenfor denne rammen undersøkes så hvilke diskurser som er fremherskende, hvor det er kamp mellom diskurser, og hvilke selvfølgheter som deles innad i diskursordenen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

2 Teori

Som jeg nevnte innledningsvis vil jeg se matematikklæreren i en diskursiv posisjon som blir påvirket av blant annet skolepolitiske diskurser. Jeg vil nå, ved å bruke aktuell teori, gå nærmere inn på hva det innebærer å se på læreren i en diskursiv posisjon. Dette vil jeg gjøre for å belyse hvordan diskurser kan påvirke individer, hvordan individer kan påvirke diskurser, og hvordan handlekraft kan betraktes som konstituert gjennom diskurs. I lys av forskningsspørsmålet, vil det handle om hvordan skolepolitisk diskurs kan påvirke matematikklærere, hvordan matematikklærere kan påvirke diskurs, og hvordan matematikklærernes handlekraft kan konstitueres gjennom diskurs.

2.1 Matematikklæreren i en diskursiv posisjon

I dette kapittelet vil jeg utdype hva det innebærer å se matematikklæreren i en diskursiv posisjon. Dette vil jeg gjøre ved først å legge til grunn et syn på språk og virkelighet fra sosialsemiotikken og sosialkonstruksjonismen. Med grunnlag i dette, vil jeg deretter benytte diskursanalyse som teori til å belyse hva det innebærer å se matematikklæreren i en diskursiv posisjon

2.1.1 Sosialkonstruksjonisme & sosialsemiotikk

Undersøkelsens fokus på språk og diskurs har grunnlag i sosialkonstruksjonismen og sosialsemiotikkens språk- og virkelighetssyn. Sosialsemiotikken er en fagtradisjon med grunnlag i Hallidays teorier om at studiet av menneskers meningsskaping må knyttes til bestemte sosiale situasjoner. Halliday utviklet et viktig alternativ til et monologisk og formalistisk språksyn som lenge var dominerende innen språkvitenskap. Halliday så på språket som et sosialt fenomen, og språket i bruk som meningsskapende sosiale prosesser (Hitching, Nilsen & Veum, 2011).

Sosialkonstruksjonismen fremhever språk og kommunikasjon som konstituerende for den sosiale virkelighet. Innen sosialkonstruksjonismen blir språk betraktet som en sosial handling som bidrar til å skape mening og sannhet (Hitching et al., 2011).

Sosialkonstruksjonismen hevder altså at de sannhetene, og den meningen matematikklærere knytter til det å være matematikklærere, og den virkeligheten de forholder seg til når de handler som matematikklærere, er skapt gjennom sosial handling og språk.

Sosialkonstruksjonismen er altså anti-essensialistisk i det at den tar avstand fra at dagligdagse kategoriseringer og forståelser av verden er en gjenspeiling av verden, men heller et produkt av historiske og kulturelle oppfatninger av verden, som skapes og opprettholdes gjennom sosial interaksjon. Dette innebærer at verden ikke har en karakteristikk som på forhånd er gitt. Verdens karakter er gitt gjennom vår omtale av verden (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Mening og sannhet er dermed kun tilgjengelig for mennesker gjennom språket. Den sosiale virkeligheten slik vi kjenner den, blir konstruert, eller konstituert, gjennom språket. Ord får sin betydning gjennom bruken av språket, og ikke gjennom en forankring i en virkelighet utenfor subjektiv anerkjennelse. Gjennom analyse av språk i bruk, kan man derfor avdekke hvordan sosiale virkeligheter konstrueres. Fenomener som oppfattes som selvsagte og naturlige kan betraktes som sosialt konstruerte (Wenneberg, 2006 i Hitching et al., 2011). Ved å analysere hvordan matematikklærere bruker språket, kan jeg altså undersøke hvordan virkeligheten de forholder seg til konstrueres.

Alle sosialkonstruktivistiske tilnæringer deler et premiss om at språket er en dynamisk sosial praksis som former den sosiale verden. Dette innebærer at språket former verdensbilder, sosiale relasjoner og sosiale subjekter (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Som en dynamisk sosial praksis, former altså språket lærernes verdensbilder, sosiale relasjoner, og lærerne selv som sosiale subjekter. Dette innebærer at lærernes verdensbilder, sosiale relasjoner, og lærerne selv som sosiale subjekter, er dynamiske, da de skapes fortløpende gjennom språkbruk. Det er med denne dynamiske tilnærmingen til språk og virkelighet, at det er interessant å spørre hvordan matematikklæreres språk påvirkes av skolepolitiske diskurser. Ved å påvirke lærernes språk, vil nemlig skolepolitiske diskurser påvirke det som oppfattes som virkelig for lærerne, og dermed påvirke deres grunnlag for handling. For å få tilgang til språkets dynamikk og påvirkningskraft, vil jeg benytte meg av diskursanalyse som teori og metode.

2.1.2 Diskursanalyse som teori

Jeg vil i denne undersøkelsen betrakte diskursanalyse slik Winther Jørgensen & Phillips (1999) gjør det, som både teori og metode, der diskursanalyse som metode trekker eklektisk på et flertall retninger innen, og tilnæringer til, diskursanalyse som teori.

Som teori har retninger innen diskursanalyse et felles utgangspunkt i sosialkonstruksjonismen, og de har dermed mange grunnleggende fellestrekk, som det å se å se på kommunikasjon og sosial praksis som konstituerende for en sosial virkelighet. Det er

også en del forskjeller blant forskjellige retninger innen diskursanalyse, bl.a. når det kommer til spørsmålet om i hvilken grad det finnes en virkelighet som fungerer konstituerende på språket. Med en forankring i sosialkonstruksjonismen åpnes det for å trekke strategisk på forskjellige teoretiske retninger for å legge et metodisk rammeverk for analysen (Hitching et al., 2011; Winther Jørgensen & Phillips, 1999). De følgende underkapitlene vil være en redegjørelse for teori som vil ligge til grunn for analysens metodiske tilnærming. Først presenteres noen fellestrekk for diskursanalytiske tilnærminger, deretter presenteres utvalgte tilnærminger mer selvstendig.

2.1.2.1 Diskursanalytiske tilnærminger og subjekt

Diskursers subjektivering av individet er sentralt for denne undersøkelsen, da matematikklærere betraktes som handlende subjekter som blir subjektiverert av, blant annet, skolepolitiske diskurser. Denne subjektforståelsen har jeg fra diskursanalytiske teorier. Forskjellige diskursanalytiske tilnærminger har i stor grad felles subjektforståelse, som har utgangspunkt i at subjektet skapes i diskurser. Det er, med andre, ord ikke subjektet som uttrykker seg gjennom diskurs, men snarere diskurser som uttrykker seg gjennom subjektet (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Dette synet på subjektet er også inspirert av Althusser som knytter subjekt til ideologi. Ideologi forstås her som et representasjonssystem som skjuler individers sanne forhold til hverandre, noe som ligner på diskurs slik diskursanalytiske tilnærminger bruker det. Althusser hevder at individet gjøres til et ideologisk subjekt gjennom en prosess han kaller *interpellasjon*. Individer blir til subjekter ved at de verves, eller praies, av ideologier, og alle individer vil verves til subjekter (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Ser vi en matematikklærer som et individ, praies altså matematikklæreren av en ideologisk diskurs. En skolepolitisk diskurs vil være en slik ideologisk diskurs. Matematikklæreren som subjekt kan altså være praiet av en skolepolitisk diskurs, som gjennom matematikklæreren gir mening og sannhet til matematikklærerens virkelighet.

En slik subjektforståelse er grunnleggende for diskursanalytiske tilnærmingers forståelse av subjektet, men diskursanalytiske tilnærminger tar avstand fra Althusseres påstand om at det kun er én dominerende ideologi som subjektiverer individet. Innen diskursanalyse er det bred enighet om at denne påstanden undervurderer individets kapasitet til å gjøre motstand mot diskurser. Innen diskursanalysen ses subjektet som skapt i et flertall diskurser. Individet blir subjektiverert av flere forskjellige diskurser, og får dermed forskjellige subjektive posisjoner. Diskursene og subjektposisjonene kan også være motstridende

(Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Matematikklæreren kan altså subjektiviseres av flere skolepolitiske diskurser, men er også avhengig av de tilgjengelige diskursene for å subjektiviseres.

Ut ifra en slik forståelse kan subjektet forstås som bundet av diskursene, noe diskursanalytiske tilnærminger til en viss grad mener. Her råder det imidlertid uenigheter, og spørsmålet om subjektets handlekraft i diskurser vil bli tatt opp igjen senere. Som vi ser, blir subjektet i henhold til diskursanalyse konstituert på samme måte som (eller som en del av) den sosiale virkeligheten. Det denne undersøkelsen, blant annet, ønsker å belyse, er hvordan matematikklærere subjektiviseres av forskjellige og kanskje til og med motstridende skolepolitiske diskurser. Det vil si, hvordan matematikklærere blir skapt som ideologiske subjekter av de forskjellige skolepolitiske ideologiske diskursene. I hvilken grad får skolepolitikken påvirket matematikklærernes veivalg eller mål? For å belyse dette spørsmålet trekker jeg i hovedsak på kritisk diskursanalyse.

2.1.2.2 Kritisk diskursanalyse

For å omtale prosessene som oppstår når et flertall diskurser subjektiviserer matematikklæreren, trekker jeg på Faircloughs *kritiske diskursanalyse*. Kritisk diskursanalyse blir brukt både om en tilnærming til diskursanalyse utviklet av Norman Fairclough, og som betegnelse på den bredere retningen innenfor diskursanalyse som Faircloughs tilnærming faller innunder (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Fokuset vil her ligge på Faircloughs tilnærming.

Fairclough ser på diskurs både som sosialt konstituerende og sosialt konstituert. Sosiale relasjoner i samfunnet som helhet, og i gitte institusjoner (i dette tilfellet skolen), blir forstått som sosiale strukturer med både diskursive og ikke diskursive elementer. De diskursive elementene blir altså sett på som konstituerte av og konstituerende for de ikke diskursive elementene i et dialektisk forhold. På denne måten kan diskurs reprodusere og forandre sannheter, identiteter og sosiale relasjoner, noe som også innebærer maktrelasjoner (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Som jeg nevnte innledningsvis, bruker Fairclough diskursbegrepet både abstrakt, som språkbruk som sosial praksis, og konkret som en måte å uttrykke seg på som gir betydning til opplevelser ut ifra et gitt perspektiv. Den abstrakte bruken av begrepet åpner for å skille forskjellige abstrakte diskurser fra hverandre (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Når jeg i denne teksten spør om hvordan matematikklærere trekker på forskjellige skolepolitiske

diskurser, spør jeg jamfør med Fairclough om hvilke abstrakte diskurser som kommer til orde når lærerne uttrykker seg for å gi betydning til sin opplevelse av å være matematikklærer.

Når abstrakte diskurser skilles fra hverandre på denne måten, gis det nemlig rom for at det innenfor sosiale institusjoner, slik som i skolen, kan brukes forskjellige diskurser som til sammen, i tillegg til sjangre utgjør det Fairclough kaller diskursordenen. Sjangre blir i denne sammenhengen forstått som en språkbruk som forbindes med, og konstituerer en bestemt sosial praksis. Eksempelvis forbindes intervju sjangeren med intervju som sosial praksis, samtidig som at det ikke hadde vært et intervju hvis intervju sjangeren ikke ble benyttet (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Diskursordenen, slik Fairclough ser det, avgjør hvilke diskursive ressurser (diskurser og sjangre) som er tilgjengelige i en gitt sosial situasjon, og styrer dermed bruken av disse ressursene. Diskursordenen legger derfor begrensninger på hva som er mulig å si. I den sosiale situasjonen hvor en matematikklærer reflekterer over, eller diskuterer, et undervisningsopplegg eller en bestemt måte å organisere matteklassen/-undervisningen på, bruker læreren språket til å gi mening til de forskjellige handlingsalternativene. Hvilke handlinger som er aktuelle, blir dermed bestemt av språkbruken. Når diskursordenen setter rammer for hvordan språket kan brukes (både hvordan det artikuleres og tolkes), setter diskursordenen også rammer for hvilke handlingsalternativer som er aktuelle. Slik jeg ser det, er det grunn til å tro at skolepolitisk diskurs utgjør en del av matematikklærerens tilgjengelige diskursorden i skolen. Samtidig som at diskursordenen setter grenser, er den også mulig å forandre. Gjennom nye måter å trekke på, eller slå sammen diskurser utvikles diskursene og diskursordenen. Særlig når det trekkes på diskurser som i utgangspunktet befant seg utenfor diskursordenen, vil den utvikle seg (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Spørsmålet om hvordan matematikklærere trekker på en diskursorden av skolepolitiske diskurser, kan derfor belyses ved en analyse av lærernes diskursive praksis, eller språket i bruk.

En analyse av matematikklæreres diskursive praksiser, vil fokusere på hvordan matematikklærerne trekker på allerede eksisterende diskurser for å skape eller konsumere tekster. Som et uttrykk for denne dynamiske prosessen, brukes *interdiskursivitet* som er en form for *intertekstualitet*. Ved bruk av språk, vil det alltid trekkes på tidligere bruk av språket. Dette kan foregå mer eller mindre åpenlyst. Siden en tekst aldri kan ”begynne fra starten”, men alltid må ta utgangspunkt i noe som er blitt sagt tidligere, kan den sees som en del av en intertekstuell kjede av tekster. Hver tekst inneholder elementer av en eller flere tidligere tekster, og kan videre bli brukt i senere tekster. På denne måten vil historien ha innvirkning på en tekst samtidig som en tekst vil ha innvirkning på historien. Teksten bidrar til historisk

utvikling og forandring. Også når det kommer til det diskursive, kan man se en slik dynamikk eller interdiskursivitet. Når matematikklærere reflekterer over hva som er hensiktsmessig undervisningspraksis, skaper de argumenterende tekst som er en sammensetning av flere tidligere formulerte tekster. Skolepolitiske dokumenter vil kunne være et eksempel på slike tekster. Matematikklærernes artikulering av diskursive uttrykk, trekker på de tilgjengelige diskursene i diskursordenen. Ved å artikulere diskurser på nye måter, ved å bruke nye diskursive sammensetninger innad i diskursordenen, eller trekke på diskurser utenfra, vil grensene for diskursene og diskursordenen forflyttes. På denne måten reproduseres språk og diskurs om det å være matematikklærer, samtidig som det også kan forandres og fornyes. En slik kreativ diskursiv praksis fungerer som en drivkraft for diskursiv, og dermed også sosial, forandring (Hitching et al., 2011; Winther Jørgensen & Phillips, 1999). I denne undersøkelsen er det matematikklærernes reproduksjon og omforming av skolepolitiske diskurser som får fokus. Dette gjøres ved å se på interdiskursivitet mellom lærernes diskurser, og politiske diskurser.

Gjennom intertekstualitet og interdiskursivitet, kommer språkets stabilitet og ustabilitet til uttrykk. Selv om språket til en viss grad er ustabilt, er det ikke fritt spillerom til å trekke på forskjellige diskurser. Hvilke diskurser som er tilgjengelige for matematikklærere, i forskjellige situasjoner, påvirkes av *maktrelasjoner* og *hegemoni*. Maktrelasjoner forstås på grunnlag av Faircloughs oppfatning av hegemoni og ideologi. Ideologi forstår han, per definisjon, som betydningskonstruksjoner som bidrar til produksjon, reproduksjon og transformasjon av maktrelasjoner. Han har formulert ideologi som ”betydning i maktens tjeneste”. Med dette synet på ideologi, kan diskurser være mer eller mindre ideologiske. Diskurser som i større grad bidrar til reproduksjon eller transformasjon av maktforhold er mer ideologiske. I denne forståelsen er ideologi oppfattet som en diskursiv praksis, og skolepolitiske diskurser kan være tilgjengelige for matematikklærere som ideologiske diskurser (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Ideologi som diskursiv praksis opererer i prosesser som produserer mening i hverdagen (Thompson, 1990 i Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Man kan si at mening (skapt gjennom diskurs) mobiliseres for å opprettholde eller påvirke maktrelasjoner (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). De diskursene som bidrar til å skape mening som støtter eller utfordrer maktrelasjonene, er altså å betrakte som ideologiske diskurser. Ideologi er det som praktiseres når det trekkes på ideologiske diskurser. Et spørsmål som nå blir stående, er hvordan ideologi påvirker matematikklærere, eller hvordan matematikklærere påvirker maktforhold. Med andre ord, hvordan påvirker ideologisk praksis maktforhold gjennom matematikklærernes diskursive praksis? Fairclough mener at

aktører kan posisjoneres innen forskjellige konkurrerende ideologier, noe som kan føre til en følelse av usikkerhet. Matematikklærere som opplever dilemmaer knyttet til undervisningspraksis, eller at de motsier seg selv, kan være et symptom på at de posisjoneres innen konkurrerende ideologier. Usikkerheten som da oppleves, kan skape bevissthet om de ideologiske kreftene. Sett i sammenheng med at ideologi opererer i meningssskapinge prosesser, er det viktig å merke seg at Fairclough deler en konsensus med kultur- og kommunikasjonsstudier om at mening dannes delvis i fortolkningsprosesser. Diskursive og ideologiske praksiser foregår altså både i tekstskapende (artikulerende) og tekstkonsumerende (fortolkende) handlinger. Slik kan en og samme tekst ha forskjellige, og til og med motstridende, betydninger. Fairclough mener matematikklærere som subjekter er i stand til å handle kreativt, skape egne forbindelser mellom de praksisene og ideologiene de utsettes for, og omstrukturere de praksiser og strukturer de posisjoneres av (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Matematikklærere har altså mulighet til å aktivt trekke på forskjellige ideologiske diskurser i meningssskaping, både ved artikulasjon og fortolkning, og kan dermed handle aktivt ideologisk.

Jeg har nå utdypet hva jeg legger i å se matematikklæreren i en diskursiv posisjon, og hva det innebærer for matematikklæreren som både produserende og konsumerende bruker av et dynamisk interdiskursivt språk, og handlende subjekt. I neste kapittel vil jeg redegjøre for mitt syn på den norske skolepolitiske diskursordenen som en ramme for matematikklærernes diskursive posisjon.

2.2 En ramme for matematikklærernes diskursive posisjon

Som beskrevet over, vil jeg nå belyse den norske skolepolitiske diskursorden som en ramme for matematikklæreres diskursive posisjon. Dette vil jeg gjøre ved å avgrense de forskjellige diskursene som kommer til uttrykk i norsk skolepolitikk. Videre vil det anvendes utdypende litteratur for å begrunne eller underbygge den konstruerte diskursordenen. I de følgende avsnittene, vil jeg foreslå en skolepolitisk diskursorden bestående av tre avgrensede diskurser som her blir kalt dannelsesdiskursen, kvalitetsdiskursen og enhetsskolediskursen. Det vil vises at dannelsesdiskursen er knyttet til formålsparagrafen og *den generelle delen* i LK-06 (2006) (og i L-97 (1996)), og kan omtales med stikkord som allmenndanning, demokrati, fellesskap og samhandling. Kvalitetsdiskursen kan knyttes til Kunnskapsløftet og *kvalitetsæraen* i norsk skolepolitikk, og beskrives med stikkord som kvalitet i skolen, kompetanse, målstyring, testing og resultater. Enhetsskolediskursen er knyttet til idealet om like muligheter og lik

skolegang for alle i det norske samfunnet, og målet om at sosial bakgrunn ikke skal være avgjørende for hvilke roller elever/studenter kan tre inn i etter endt utdanning. Stikkord som beskriver denne diskursen kan være utjevning av sosiale forskjeller gjennom en inkluderende skole med sen spesialisering.

Braathe (2012) påpeker det han kaller kvalitetsepoken som begynte på 1990-tallet. Arbeiderpartiet jobbet med å forbedre skolen, som svar på kritikk fra opposisjonen på høyresiden og en nyliberal diskurs. En sterk motiverende faktor for utvikling var et behov for å tilpasse seg internasjonale tester som TIMMS og PISA. Dermed ble de mer tradisjonelle norske utdanningsdiskursene i stor grad påvirket av internasjonale nyliberale utdanningsdiskurser knyttet til ansvarstildeling og kontroller av standard. På tross av at disse nye diskursene utfordret enhetsskolen, ble L97 utarbeidet og implementert som en læreplan sterkt preget av enhetsskoleideologien (Braathe, 2012). I 2001 kom en høyreorientert regjering¹ til makten. Den skolepolitiske diskursen var sterkt preget av en retorikk om internasjonale tester som vitnet om for lavt kunnskapsnivå, store forskjeller mellom elever og skoler, og manglende disiplin i klasserommet. Dette førte til utarbeidelsen av LK-06 (2006), en lærerplan sterkt preget av de nyliberale ideene om effektivitet, produktivitet konkurranse og privatisering. LK-06 (2006), satte nasjonale kompetansekrav som ble testet gjennom nasjonale prøver, samtidig som den ga lokal frihet til å organisere undervisningen. Det ble også tillatt å fordele elevene i nivådelte grupper, noe som tidligere hadde vært forbudt. For matematikklærere førte dette til større frihet når det kom til å velge undervisningspraksis, samtidig som at mer omfattende testing av elevene synliggjør et resultat som kan knyttes til undervisningspraksisen, og anses som en indikasjon på undervisningens kvalitet. Da Arbeiderpartiet igjen ble valgt, videreførte de Kunnskapsløftet og presenterte St. Meld. nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* hvor de utdypet skolens målsetninger, og satte dermed også sitt eget preg på Lk-06 (Braathe, 2012; Stray, 2011).

Stray (2011) tar for seg St. Meld. nr 31 (2007-2008) når hun i *Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken?* undersøker hvordan språkbruken i norsk utdanningspolitikk har forandret seg i overgangen fra den sosialdemokratiske enhetsskoleepoken til kvalitetsepoken. Om ”det sosialdemokratiske hegemoniet (...) har mistet sin dominans, og blitt erstattet med det som kan leses som en mer instrumentell kvalitetsdiskurs om skolen.” (Stray, 2011, s. 19). Hun påpeker at etterkrigstidens hegemoniske språk, som var preget av begreper som danning, fellesskap,

¹ Kristelig Folkeparti, Høyre og Venstre

samfunn og erfaringer, synes å ha blitt erstattet med begreper som kvalitet, resultater, kontrakter, målstyring og tilpasset opplæring. Stray skisserer den historiske utviklingen fra etterkrigstiden, og referer til Bergersens datering av overgangen mellom den sosialdemokratiske enhetsskoleepoken og kvalitetsepoken. Bergersen setter 4. Desember 2001 som datoen kvalitetsepoken startet. Det var den dagen resultatene fra PISA 2000 ble offentliggjort. Norge var ikke i nærheten av å være blant de beste, og Kristin Clemet sammenlignet det med å komme hjem fra vinter-OL uten en eneste norsk medalje (Bergersen, 2006 s. 40 i Stray, 2011). Stray viser til et utdrag fra Aftenposten som representativt for pressens dekning av skolesituasjonen, og også skolepolitikernes uttalelser.

Det meste tyder på at undervisningen etter den såkalte enhetstanken ikke har virket i samsvar med de gode foresetter. Å ha alle elever uansett ferdighetsnivå i samme klasse bygger på velmente tanker om fellesskap og lik behandling. Hva det synes å ha ført til, er at mange av de flinkeste blir gående på tomgang, mens de svake faller av lasset, fordi de ikke greier å henge med på det som skjer i timen. Idealet om at alle skal få en undervisning tilpasset sitt nivå, viser seg vanskelig å gjennomføre godt nok. Som følge av den samme enhetstanke går barn med atferdsvansker sammen med de andre, og reaksjonene mot bråkmakere og plageånd er sparsomme (Aftenposten, 2001 i Stray, 2011, s. 23).

Aftenposten gir her enhetstanken skylden for de skuffende resultatene. Grunnet det lave kunnskapsnivået i den norske skolen var det bred enighet om at det måtte skje noe nytt, og enhetsskoletanken begynte å slå sprekker. Resultatet var at arbeidet med å utforme en ny lærerplan begynte, men formålsparagrafen forble urørt. I august 2006 ble lærerplanen LK-06 (2006) implementert med lovhjemmel i formålsparagrafen fra 1998. Først i 2009 kom en ny formålsparagraf. Denne formålsparagrafen utvidet mandatet til skolen, men fulgte også opp de foregående formålsparagrafene, med utgangspunkt i formålsparagrafen fra 1959, på den måten at skolen fortsatt skulle tjene utviklingen av et demokratisk samfunn bygget på menneskerettslige idealer. Stray stiller derfor spørsmålet om hvorvidt disse idealene er integrert i lærerplanen. For å belyse dette spørsmålet tar hun for seg St. Meld. nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* som bygger opp om lærerplanen, og fortolker og iverksetter mandatet som fremmes i formålsparagrafen. Det var i denne stortingsmeldingen Stoltenberg II-regjeringen fikk satt sitt preg på skolereformen. Stray (2011) analyserer språket i stortingsmeldingen først ved å undersøke forekomsten av begreper knyttet til den sosialdemokratiske enhetsskolediskursen, eller verdidiskursen, og deretter forekomsten av begreper hun knytter til kvalitetsdiskursen. Begreper som knyttes til verdidiskursen er bl.a.

fremtiden, menneskeverd, åndsfrihet/tankefrihet, demokrati, vitenskapelig tenkemåte, kritisk tenking, etisk handling, miljøbevissthet, medansvar og danning. Begreper hun knytter til kvalitetsdiskursen, er kvalitet, ferdigheter, individualitet, tester, nasjonale prøver, effektivitet, forventninger, resultater og kompetanse. Stray (2011) presenterer funn som indikerer en diskursbruk i stortingsmeldingen som er sterkt preget av kvalitetsdiskursen, og bruken av begreper knyttet til kvalitetsdiskursen er overrepresentert.

Det presenteres her et forholdsvis tydelig skille mellom det Stray (2011) kaller verdidiskursen, bl.a. representert av formålsparagrafen, med røtter i den sosialdemokratiske enhetsskoleepoken, og kvalitetsdiskursen bl.a. representert ved St. Meld. nr 31 (2007-2008) som kom som en reaksjon på PISA-undersøkelsens resultater som vitnet om lavt kunnskapsnivå. Verdidiskursen konstruerer skolens oppgave som et samfunnsmandat med fokus på bl.a danning, fellesskap og et demokratisk samfunn, og er dermed tett knyttet til det som her kalles dannelsesdiskursen. Kvalitetsdiskursen, på den annen side, konstituerer skolens oppgave som et samfunnsoppdrag med fokus på kvalitet, som kommer til syne ved gode resultater målt ved hjelp av operasjonaliserte mål og indikatorer. Begge disse diskursene kommer til uttrykk i LK-06 (2006). Verdidiskursen kommer til uttrykk i den generelle delen som ble skrevet for L-97 (1996), og ble videreført i LK-06 (2006). Kvalitetsdiskursen kommer til uttrykk i formuleringen av de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene for hvert fag som skal kunne brukes til å måle elevenes ferdigheter og synliggjøre resultater. For matematikklæreren i en diskursiv posisjon betyr dette at det er to skolepolitiske diskurser som kjemper om å subjektivisere matematikklæreren og påvirke undervisningspraksisen. Dannelsesdiskursen taler for undervisningspraksis rettet mot elevens allmenndannelse, og evne til sosial samhandling og samarbeid som aktiv deltaker i et demokratisk samfunn, mens kvalitetsdiskursen taler for en undervisningspraksis som effektivt gir gode resultater på prøver og tester.

I tillegg til skillet mellom kvalitetsdiskursen og dannelsesdiskursen, vil jeg foreslå et skille mellom det jeg vil kalle enhetsskolediskursen og dannelsesdiskursen. Dannelsesdiskursen, og skolens mandat som dannelsesagent, kom som følge av andre verdenskrig. Fra slutten av 1930-tallet og frem mot 1990-tallet, var det Arbeiderpartiet som dominerte norsk skolepolitikk. Arbeidet var rettet mot utjevning av sosiale forskjeller og like rettigheter for alle, spesielt når det kom til utdanning (Braathe, 2012). Målet var en sosialdemokratisk velferdsstat med likhet og samhold som viktige faktorer. Omfattende utdanning i en inkluderende skole, med sen spesialisering, var et sentralt middel. Etter andre

verdenskrig gikk Einar Gerhardsen, som regjeringssjef fra Arbeiderpartiet, og de andre partiene sammen om å forme et *fellesprogram* som oppfordret til samhold og samarbeid.

Men det er like nødvendig for den enkelte å forstå sin stilling og oppgave i samfunnet og betydningen av det han gjør eller ikke gjør i en større sammenheng, utover hans egne personlige interesser. Det er vår politiske oppgave å vise at en i et demokratisk samfunn kan løse problemet om stabile priser og lønninger under full beskjeftigelse og med opprettholdelse av arbeidsinnsatsen ut fra en erkjennelse av at vi lever av hverandres arbeid. (St. Meld. nr. 43, 1947 i Telhaug & Mediås, 2003)

Før krigen hadde ikke skolen noe pålegg om å øve politisk påvirkning på elevene, men etter krigen, som ble forstått som en kamp mellom demokratiet og de totalitære krefter, hvor demokratiet seiret, ble skolens plikt til å bevare demokratiet uttalt. Dette skulle skje gjennom oppdragelse til demokratiske verdier og egenskaper som ansvarsfølelse, respekt, toleranse og samarbeidsevne. I boka *Demokratisk og nasjonal oppsedning i norsk skole* (Sivertsen, 1946) hevdet Helge Sivertsen at skolens hovedoppgave var å gi elevene en demokratisk oppdragelse. Så selv om enhetsskoleideologien med sine idealer om sosial utjevning og like muligheter for alle sto sterkt også etter krigen, medførte de nye uttalte pliktene og oppgavene til skolen en ny utdanningsdiskurs om demokratisk dannelse, fellesskap og samarbeid. Selv om de to idealene kan synes forenlige, er det heller ingen selvsagt kobling mellom en inkluderende skole for alle samfunnslag, og en skole med samfunnsmandat som en danningskole som skal sikre elevenes demokratiske oppdragelse. Det er ikke gitt at enhetsskolen er en dannesskole. En matematikklærer som er subjektivisert av enhetsskolediskursen, som har fokus på å ikke ekskludere elever gjennom sin undervisningspraksis, uavhengig av elevens sosiale bakgrunn, kjønn eller etniske bakgrunn, vil kunne argumentere annerledes for valg av undervisningspraksis enn en matematikklærer som er subjektivisert av dannelsesdiskursen eller kvalitetsdiskursen, for den saks skyld.

For å oppsummere, vil jeg altså foreslå den skolepolitiske diskursorden som en ramme for matematikklæreres diskursive posisjon, bestående av enhetsskolediskursen, dannelsesdiskursen og kvalitetsdiskursen. Enhetsskolediskursen vil jeg knytte til enhetsskoleideologien og idealet om en inkluderende skole for alle, som gir alle samme mulighet til å utdanne seg, uavhengig av sosial eller økonomisk bakgrunn. Dannelsesdiskursen knytter jeg til idealet om en skole som forbereder elevene på hva som kreves for å leve i et demokratisk samfunn og dermed de begrepene Stray (2011) knytter til

verdidiskursen. Det jeg omtaler som kvalitetsdiskursen, vil tilsvare både Stray (2011) og Braathe (2012) sitt begrep om kvalitetsdiskursen. Det er altså diskursen som oppstod som en reaksjon på dårlige resultater på internasjonale prøver. Diskursen er preget av internasjonale neoliberalistiske ideer om konkurranse, ansvarstildeling og kontrollering, samt begrepene Stray trekker frem som sentrale i sin fremstilling av kvalitetsdiskursen. Når jeg ønsker å belyse hvordan skolepolitiske diskurser reproduseres og omformes av matematikklærere, eller hvordan matematikklærere trekker på forskjellige skolepolitiske diskurser, er det altså denne diskursordenen, bestående av disse tre skolepolitiske diskursene jeg refererer til. For å analysere interdiskursivitet mellom skolepolitisk diskurs og matematikklæreres diskurs, vil jeg ta i bruk en tilnærming til politisk diskurs som Fairclough & Fairclough (2012) argumenterer for.

2.3 Politisk diskursanalyse/Kritisk diskursanalyse av politiske diskurser

For å gjøre kritisk diskursanalyse bedre rustet til å analysere politiske diskurser, bidrar Fairclough & Fairclough (2012) med et skillet, mellom politisk diskurs, og andre former for diskurs. I utarbeidelsen av dette skille legges det vekt på et klassisk, og et moderne syn på politikk som grunnlag. Aristoteles' syn på politikk og sammenheng mellom politikk og språk, blir brukt til å begrunne synet på politisk diskurs som primært argumenterende. I Aristoteles' *Politikken* kobler han menneskets politiske natur til taleevnen idet han karakteriserer taleevnen som en hjelp til å indikere hva som er fremmende, og hva som er hemmende for et gitt mål. I *Retorikken* påpeker Aristoteles at målet for *deliberativ* retorikk er å tale for eller imot en handling, avhengig av hvorvidt handlingen blir ansett for å være fremmende eller hemmende (Fairclough & Fairclough, 2012).

Refleksjon over valg av handling knyttes til Aristoteles' skille mellom de tre retoriske talegenrene "deliberative, forensic and epideictic" (Rethoric 1358b, Lawson-Tancred, 1991 i Fairclough & Fairclough, 2012, s. 19). Deliberativ, eller politisk retorikk, handler om å overveie hva man skal foreta seg, velge eller unngå. Når en matematikklærer bruker språket til å reflektere over eller overveie valg av handling knyttet til sin undervisningspraksis, enten med seg selv eller med andre, brukes denne deliberative eller politiske talegenren.

Fairclough & Fairclough (2012) presenterer dette bidraget til kritisk diskursanalyse som en tilnærming til analyse av politiske diskurser. Tilnærmingen tar utgangspunkt i (og skiller seg fra tidligere tilnærminger til politisk diskursanalyse ved) et syn på politisk diskurs

primært som en form for argumentasjon, og da særlig praktisk argumentasjon for eller imot handling, eller argumentasjon som grunnlag for valg av handling.

We are not suggesting that political discourse contains only practical arguments, or indeed that it only consists of arguments. What we are suggesting is that politics is most fundamentally about making choices about how to act in response to circumstances and goals, it is about choosing *policies*, And such choices and the actions which follow from them are based upon.

(Fairclough & Fairclough, 2012, s. 1)

Fairclough & Fairclough henvender seg eksplisitt til både politisk diskursanalyse, og kritisk diskursanalyse når de hevder at politiske diskurser er fundamentalt argumenterende, og i hovedsak innebærer *praktiske argumenter*. Denne påstanden begrunner de bl.a. i sitt syn på politikk. ”Politics is most fundamentally about making choices about how to act in response to circumstances and events and in light of certain goals and values” (Fairclough & Fairclough, 2012, s. 11). Valgene som tas, og handlingene som følger, baseres på refleksjon over hva som burde gjøres. Fairclough & Fairclough (2012) ser på det å komme frem til en fornuftig praktisk avgjørelse, som målet for denne refleksjonen. Som jeg nevnte i innledningen påpeker Kleve (2005) at denne typen refleksjon er svært avgjørende for en matematikklærers undervisningspraksis. Når vi ser matematikklæreren i en diskursiv posisjon innenfor en ramme av den skolepolitiske diskursorden, vil de skolepolitiske diskursene være tilgjengelige ressurser for denne refleksjonen.

2.3.1 Argumentasjonsteori om praktisk argumentasjon

For å lage et rammeverk for kritisk diskursanalyse som ser politiske diskurser som argumenterende, trekker Fairclough & Fairclough (2012) på argumentasjonsteori, for å belyse spørsmål om hva argumentasjon, og da spesielt praktisk argumentasjon, er. Fairclough & Fairclough (2012) skiller først mellom praktisk argumentasjon og teoretisk argumentasjon. Praktisk argumentasjon skiller seg fra teoretisk argumentasjon både i hva de diskuterer, og hva de kan komme frem til. Praktisk argumentasjon diskuterer hva som er passende handling i en gitt situasjon, preget av mangelfull informasjon og risiko. Slik argumentasjon setter handling som mål, og påvirker valg av handling. Teoretisk argumentasjon diskuterer hva som er sant. Slike argumenter tar utgangspunkt i menneskets manglede evne til å vite, og søker å

argumentere for eller imot gitt kunnskap. Konklusjonene som trekkes ut ifra de forskjellige formene for argumenter, er tilsvarende forskjellige. Konklusjoner som trekkes på grunnlag av praktisk argumentasjon, handler om hva som er, eller burde være positivt eller negativt å foreta seg (normative konklusjoner), mens konklusjoner som trekkes på grunnlag av teoretisk argumentasjon handler om hva som mest sannsynlig er sant (deskriptive konklusjoner) (Fairclough & Fairclough, 2012). Praktisk argumentasjon forekommer i to generelle situasjoner. I det ene tilfellet blir personer møtt med et åpent spørsmål om hva som skal gjøres, mens i det andre tilfellet er det spørsmål som reises når det åpner seg muligheter for en gitt handling. I begge tilfeller blir det stilt krav om å forestille seg så mange som mulig av de faktorene som kan komme til å påvirke situasjonen (Fairclough & Fairclough, 2012). Hva er målet med matematikkundervisningen? Hvilke andre målsetninger kan påvirkes av den gitte undervisningspraksisen? Hvilke verdier og hensyn bør tas? Hvilke av målene, verdiene og hensynene er man villige til å nedprioritere til fordel for andre? Disse forestillingene er diskursive konstruksjoner, og begrenses, reproduseres og omformes dermed med diskursordenen.

Konteksten er ikke avgjørende for om argumentasjon er praktisk eller teoretisk. Teoretisk argumentasjon forekommer ofte i hverdagslige sammenhenger, for eksempel når man spør seg hvordan været vil være i fremtiden. Det er først når man diskuterer hvilke handlinger man skal foreta seg på grunnlag av hvordan man tror været kommer til å være (for eksempel om man skal ta med seg en paraply eller ikke) at man engasjerer seg i praktisk argumentasjon. Likeledes vil praktisk argumentasjon forekomme i vitenskapelige sammenhenger. Forskere må stadig ta stilling til hvordan de skal handle for å nå et mål. Teoretisk argumentasjon kan være involvert i praktisk argumentasjon, da det blir tatt stilling til hvordan man skal handle på grunnlag av hva man ser på som sant (Fairclough & Fairclough, 2012). I sitt arbeid vil en matematikklærer altså møte både teoretisk og praktisk argumentasjon. Denne argumentasjonen vil utgjøre et diskursivt grunnlag for valg av handling. Ved å analysere interdiskursiviteten i matematikklærerens argumentasjon, vil jeg kunne indikere påvirkning på lærerens grunnlag for valg av handling.

Argumenter er, slik Fairclough & Fairclough (2012) presenterer det, et sett med påstander hvor konklusjonen er en av dem. Konvensjonelt sett inneholder argumenter et flertall premisser som gir grunn for, eller prøver å rettferdiggjøre konklusjonen som trekkes som følge av premissene. Praktisk argumentasjon slik matematikklærere inngår i når de reflekterer over undervisningspraksis, bygger primært på en form for argumentasjon som blir kalt ledende argumentasjon. Denne formen for argumentasjon veier premisser for eller imot,

og konklusjonen trekkes på grunnlag av balansen. Ved ledende argumentasjon, vil premissene hentes fra alle mulige arenaer i livet, og dermed ikke alltid være forenlige eller kunne måles objektivt opp mot hverandre, men alle vil veie enten for eller imot en gitt avgjørelse.

Argumentets konklusjon vil bli styrket eller svekket av hvordan matematikklæreren veier premissene opp mot hverandre, og hvor nøye (kreativ) man har vært med å finne alle premisser som veier inn. Dette være seg motstridende målsetninger, sannsynlige konsekvenser, moralske hensyn, forskjellige konstruksjoner av handlingens kontekst eller samsvar med en evt. generell handlingsplan (strategi) (Fairclough & Fairclough, 2012). Disse premissene er diskursive konstruksjoner som trekker på de diskursene som er tilgjengelige for matematikklæreren. I tilfeller hvor det finnes motstridende verdier og/eller målsetninger, må noe nedprioriteres og konklusjonen trekkes på grunnlag av en hierarkisk ordning av verdiene eller målsetningene (Fairclough & Fairclough, 2012).

Praktiske argumenter er også det Walton (1992) kaller plausible argumenter. Plausible argumenter er basert på en antakelse, og kan derfor ugyldiggjøres av ny informasjon, uten at noen av premissene er usanne. Dette er fordi de bygger på en antagelse av at riktig konklusjon er trukket, fordi det ikke er tilstrekkelig bevis for at konklusjonen ikke er riktig, og fordi man rent praktisk sett trenger en konklusjon (Fairclough & Fairclough, 2012). Selv om valg av handling baseres på et flertall diskursive konstruksjoner, kan altså en diskursiv konstruksjon være avgjørende for det endelige valget.

Jeg har nå utdypet relasjonene mellom argumentasjon, diskurs og valg av handling. Videre vil jeg redegjøre for hva denne tilnærmingen vil medføre når det kommer til analyse av argumenterende diskurser.

2.3.2 Kritisk diskursanalyse av argumenterende diskurser

I praktisk argumentasjon trekker matematikklærerne på forskjellige diskurser. Valg av disse diskursene er knyttet til den gitte lærerens interesser. Dermed reises spørsmål om dominasjon, manipulasjon og ideologier, noe som er typisk for kritisk diskursanalyse (Fairclough & Fairclough, 2012).

Som teoretisk rammeverk for diskursanalyse med fokus på praktiske argumenter, presenterer Fairclough & Fairclough

(2012) fire typer premisser som ligger til grunn for et hvert argument:

Omstendighetspremiss (Circumstantial premise), målpremiss (goal premise), verdipremiss (value premise) og middelpremiss (means-end premise) (Fairclough & Fairclough, 2012). Et

valg av en handling blir gjort i relasjon til omstendigheter som spiller inn, hva som ønskes oppnådd, hvilke verdier som ligger til grunn for hva som ønskes oppnådd, og hvilke handlinger som (eventuelt om den foreslåtte handlingen) er fremmende eller hemmende for det som ønskes oppnådd. Dermed påpeker de at en analyse med fokus på praktisk argumentasjon handler om å identifisere argumenters premisser og konklusjoner, og forholdet mellom dem. Overveielser innebærer videre å vurdere motargumenter, negative bivirkninger og alternative handlingsforslag for å nå en balansert beslutning. Evaluering av argumenter innebærer å stille kritiske spørsmål til argumentets premisser, og forholdet mellom premisser og konklusjon.

Argumenter trenger ikke å forekomme enkeltvis. Fairclough & Fairclough (2012) ser på strategier som handlingsplaner bestående av en serie handlinger rettet mot et overordnet mål. Utviklingen av strategier med overordnede mål om å forme verden på bestemte måter, er en av politikkenes essensielle egenskaper. På dette grunnlaget beskriver Fairclough & Fairclough (2012) strategi som en handlingsplan rettet mot et overordnet mål, noe som innebærer en serie med målpremisser og konklusjoner i relasjon til hverandre. Disse handlingsplanene blir formulert gjennom diskurs, og mål blir sett på som forestillinger om fremtiden, som også er diskursivt konstruerte (Jessop, 2002 i Fairclough & Fairclough, 2012), og som aktører ønsker å virkeliggjøre gjennom handling. Strategi strekker seg således ut over det diskursive, men er likevel givende for en analytisk tilnærming til argumenterende diskurs, siden det altså kan bidra til å forstå målpremisser og konklusjoner som en del av en serie, og dermed en del av en strategi rettet mot et overordnet mål.

Chilton blir også trukket inn som representant for politiske teorier når Fairclough & Fairclough (2012) påpeker skillet mellom politikk som en maktkamp på den ene siden, og politikk som et samarbeid for å løse interessekonflikter på den andre siden. Fairclough & Fairclough (2012) adresserer dette skillet ved å redegjøre for den politiske overveiende talegenren (deliberativ retorikk) på en måte som anerkjenner både hvordan talegenren skaper motstående posisjoner, og også hvordan den bidrar til å ta avgjørelser i samarbeid innad i institusjonelle praksiser. Menneskers argumenter bygger ofte på forskjellige verdier eller verdihierarkier som det ikke nødvendigvis er mulig å forene. I et demokrati må det dermed settes opp institusjoner som gjennom politisk overveielse kan håndtere disse uoverenstemmelsene (Fairclough & Fairclough, 2012).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mine valg knyttet til metodisk tilnærming. Dette gjelder både innsamlingen av data, og analysen. I innledningen og i teori-kapittelet redegjorde jeg for hvordan jeg ville se matematikklærere i en diskursiv posisjon. Dette kommer til å være toneangivende også for metode-kapittelet, både når det kommer til valg knyttet til innhenting av data, og til analyse.

Jeg vil først omtale innhenting av data. Det er da først og fremst mitt møte med informanter, og de aspekter dette møtet bringer med seg, som er i fokus. Dette innebærer intervjusituasjonen, og valg knyttet til den, og også utvalget av informanter. Deretter diskuterer jeg problemstillinger rundt undersøkelsens generaliserbarhet, i lys av metode og fremgangsmåte. Videre redegjør jeg for etiske hensyn som ble tatt, og håndteringen av datamaterialet, før jeg går nærmere inn på den diskursanalytiske metoden som rammeverk for analyse av dataene.

3.1 Intervjuet

Som følge av min diskursive tilnærming, valgte jeg å samle data til analysen ved hjelp av det Kvale & Brinkmann (2009) presenterer som et diskursivt intervju. Dette kjennetegnes ved noen kvaliteter som ikke er like vanlige i andre intervjuformer. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at en intervjuer med en diskursiv tilnærming, vil se på variasjoner i svarene som like viktige som konsekvente besvarelser, og det blir lagt vekt på teknikker som tillater forskjeller, fremfor teknikker som motvirker dem. Dette kan medvirke til at diskursive intervjuer har en mer uformell samtaleform enn andre former for intervju. Intervjueren kan også legge merke til, og stimulere til, konfrontasjon mellom forskjellige diskurser. Et annet sentralt prinsipp i et diskursivt intervju, er at intervjueren betraktes som en aktiv deltaker i intervjuet (Potter & Wetherell, 1987 i Kvale & Brinkmann, 2009). ”En diskursiv intervjuer vil legge merke til, og i noen tilfeller stimulere, konfrontasjoner mellom de forskjellige diskurser som foreligger” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 167). Dette er kvaliteter jeg i stor grad har etterstrebet å ivareta i intervjuet jeg har gjennomført.

Et vanlig ønske for diskursanalytikere er å studere naturlig forekommende tale. Derfor er fokusgruppeintervju en egnet intervjuform. I et fokusgruppeintervju er det bedre lagt til rette for at viktige diskurser kommer i spill (Kvale & Brinkmann, 2009). Av denne grunnen valgte jeg å gjennomføre et fokusgruppeintervju med tre matematikklærere som jobber på samme skole. På denne måten ønsket jeg å legge til rette for at samtalen var mest mulig

naturlig, og betydningsproduksjonen i intervjusituasjonen var mest mulig lik den i lærernes arbeidssituasjon.

Et annet viktig prinsipp for et diskursivt intervju Kvale & Brinkmann (2009) vektlegger, er at ved en diskursiv tilnærming til intervju er betydningsproduksjonen betraktet som lokal og dynamisk. Betydningen som blir skapt i fokusgruppeintervjuet, er dermed knyttet til den bestemte situasjonen, og ikke direkte overførbart til lærernes arbeidssituasjon eller andre situasjoner hvor det blir skapt mening om valg av undervisningspraksis i matematikkfaget. Det er derfor å betrakte som et kasusstudie av hvordan betydning produseres i den gitte situasjonen.

Siden jeg betrakter den sosiale situasjonen som kaset, ville jeg forsøke å gjøre fokusgruppeintervjuet så representativt som mulig for arbeidssituasjonen til matematikklærerne. I tillegg var jeg avhengig av en sosial situasjon hvor samtalen omhandlet relevante temaer på en slik måte at lærerne kunne overveie alternativer ideologisk, og ikke kun rent praktisk. Jeg var avhengig av det ideologiske perspektivet siden det var de diskursive aspektene jeg ønsket å undersøke, ikke de praktiske. Dette presenterte et metodisk dilemma. Ved å oppsøke matematikklærere i arbeid, ville jeg få undersøkt en mer autentisk arbeidssituasjon, hvor overveielser som ble gjort var faktiske, og fikk konsekvenser for handling. Ulempen, var på den annen side, at den ideologiske delen av overveielser rundt valg av undervisningspraksis ikke nødvendigvis kommer til uttrykk i den dagligdags arbeidssituasjonen til en matematikklærer. Eksempelvis er det ikke sikkert at undervisning planlegges i en samarbeidssituasjon. Sannsynligheten for at en lærer setter ord på argumenter for eller imot forskjellige alternativer slik at jeg kan oppfatte det, anså jeg for å være svært liten. På den annen side kunne jeg intervjuet en matematikklærer etter å ha observert læreren i arbeid. Da kunne jeg bedt om ideologiske begrunnelser for valg jeg observert at læreren gjorde, men da ville jeg være nødt til å gi valget mening og konstruere valget som en diskursiv konstruksjon selv, før vi kunne diskutere det. Intervjuobjektets forståelse av hva en ideologisk begrunnelse er hadde også vært en usikker faktor som kunne formet svarene jeg hadde fått

Som løsning på dette dilemmaet valgte jeg å intervjuet en liten gruppe matematikklærere fra samme skole. Jeg rekrutterte først én av lærerne, deretter rekrutterte han ytterligere to lærere med hensyn til hvem han mest naturlig og likestilt diskuterte sin matematikkundervisning med. På denne måten rekrutterte jeg tre av skolens matematikklærere. Jeg ønsket en liten gruppe med mest mulig likestilte deltakere for å ivareta en dynamisk sosial situasjon, hvor det ikke oppsto dominasjon fra en eller flere av deltakerne,

men hvor alle kom til orde, og hvor deltakerne kunne ha en åpen samtale med naturlig dynamikk. I en fokusgruppesamtale med tre kolleger, kunne jeg benytte meg av en semistrukturert intervjuform, som grenset mot det ustrukturerte (Se vedlegg 1 for intervjunotat). Dette var ønskelig fordi jeg som intervjuer ikke kunne unngå å være en del av den sosiale situasjonen. Likevel ønsket jeg å begrense min påvirkning på hvordan matematikklærerne formulerte seg. Dette gjorde jeg ved å tydeliggjøre at jeg ønsket å styre samtalen i minst mulig grad, og at de måtte føle seg frie til å diskutere det som opptok dem, og at diskusjoner dem imellom var velkomment. På denne måten ville jeg legge til rette for at de selv fikk artikulere problemstillinger, og også diskutere disse problemstillingene seg imellom. Dette var viktig for å uttydeliggjøre meg selv som mottaker, og for å redusere mulighetene for at de tilpasset artikulasjonen sine til (sin oppfatning av) meg som mottaker. Dette er likevel noe jeg må anta at de kan ha gjort, ettersom de var bevisste på at det var en intervjusituasjon, og at jeg var intervjuer. Jeg som intervjuer kunne også påvirke den sosiale situasjonen med mine ytringer. Det var derfor ønskelig at matematikklærerne responderte på hverandres ytringer, slik at de kunne produsere tekst seg i mellom med minst mulig påvirkning fra meg.

3.2 Utvalget

Som Johannessen, Tuftes & Christoffersen (2006) påpeker, er det i kvalitative undersøkelser lik den jeg har gjennomført, lite aktuelt med et tilfeldig utvalg informanter. Hensikten med en kvalitativ undersøkelse, er å få fylldige beskrivelser av et spesielt fenomen, og ikke å foreta statistiske generaliseringer. Derfor er det mer aktuelt med et strategisk utvalg, hvor informantene velges fordi de er hensiktsmessige, og ikke fordi de er representative (Johannessen et al., 2006). Det som er hensiktsmessig med tanke på mine forskningsspørsmål, er først og fremst at de er matematikklærere, med norsk bakgrunn. Det er, som jeg har vært inne på, hensiktsmessig at det er naturlig for informantene å støtte, eller utfordre, hverandre i refleksjon over valg av undervisningspraksis i matematikk. I dette ligger bl.a. at de deler arbeidsplass, at de respekterer hverandres meninger, og at de er relativt likestilte. Dette ser jeg på som gode forutsetninger for å legge til rette for refleksjoner som ligger tett opptil informantenes personlige refleksjoner, samtidig som at det er refleksjoner som kommer til uttrykk på arbeidsplassen. Jeg oppfatter det også som hensiktsmessig at de er relativt likestilte, og at de respekterer hverandres meninger, for at det skal kunne oppstå konfrontasjoner mellom diskurser, uten at informantene opplever det som personlige

konfrontasjoner. Dette anser jeg som hensiktsmessig fordi jeg ser på det som lite sannsynlig at informantene utforsker diskursive konfrontasjoner, hvis de opplever det som personlige konfrontasjoner. Med andre ord ønsker jeg ikke at informantene skyr unna diskursive konfrontasjoner for å unngå personlige konfrontasjoner.

Hva som er et hensiktsmessig utvalg, er i stor grad bestemt av informantenes relasjon til hverandre. Jeg valgte derfor å rekruttere ved hjelp av det Johannessen et al. (2006) kaller *Snøballmetoden*. Jeg kom i kontakt med en matematikklærer gjennom en felles bekjent, som deretter hjalp meg med å rekruttere blant sine kolleger, ut ifra hvem det var naturlig for han å engasjere i refleksjon over undervisningspraksis sammen med. På denne måten fikk jeg rekruttert tre av matematikklærerne på en skole utenfor Oslo. Utvalget ble rekruttert ut ifra de hensyn jeg vurderte som mest hensiktsmessige, men kjennetegnes også av kvaliteter som er mer eller mindre tilfeldige. Et eksempel på dette, er at utvalget i stor grad er en homogen gruppe. I tillegg til at de jobber på samme skole, er alle informantene menn som er forholdsvis unge og nye i læreryrket, og alle tre har utdanning som allmennlærere med fordypning i matematikk. Et homogent utvalg er vanlig i forbindelse med gruppesamtaler for at deltakerne skal kunne kommunisere relativt lett med hverandre (Johannessen et al., 2006). Med et såpass homogent utvalg blir spørsmålet om generaliserbarhet et viktig spørsmål.

3.3 Etikk

Et kvalitativt kasstudie lik det som her er gjennomført, medfører noen etiske problemstillinger som forskeren må ta hensyn til. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som kan sammenfattes i tre typer hensyn: Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv, og forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen et al., 2006).

For å ivareta informantenes selvbestemmelse og autonomitet, hentet jeg på forhånd inn skriftlig informert samtykke fra samtlige informanter (se vedlegg 2), hvor jeg gjorde det klart at de til enhver tid ville ha mulighet til å trekke seg, uten å måtte oppgi grunn. Jeg så ingen nødvendige foretak ut over dette, da jeg ville ta i bruk svært åpne spørsmål, og i stor grad la informantene styre samtalen selv.

Å overholde min plikt til å respektere informantenes privatliv, krevde spesielt hensyn på to områder. Det ene dreide seg om oppbevaring av datamaterialet, og det andre dreide seg om min adgang til personlige opplysninger om informantene. Hva det gjelder oppbevaring av

datamaterialet, som potensielt ville inneholde opplysninger av personlig/privat karakter, og som kunne identifisere informantene, var det først og fremst viktig at informantene var klare over, og forberedt på at samtalen ville bli tatt opp. Derfor ble informasjon om dette oppgitt i det skriftlige informerte samtykket. Videre var jeg påpasselig med å oppbevare lydfilen under passordbeskyttelse, utilgjengelig for andre enn meg selv. Ved transkripsjon ble informantene anonymisert, slik at de ikke kunne identifiseres ut ifra informasjonen som ble lagret skriftlig. Siden datamaterialet som skulle lagres elektronisk potensielt ville inneholde personopplysninger som ville gjøre det mulig å identifisere informantene, var prosjektet meldepliktig, og måtte meldes til Personvernombud for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) (Se vedlegg 3).

Som forsker har jeg også ansvar for å unngå skade. Dette medfører at jeg må utsette informantene for minst mulig belastning, både før, under og etter undersøkelsen. Siden det ville kunne være ønskelig for meg som forsker å stimulere til konfrontasjon mellom ulike diskurser i intervjusituasjonen, måtte jeg være obs på at dette kunne oppleves ubehagelig for informantene, da det kan oppfattes som en avsløring av deres inkonsekvens. Dette var noe jeg valgte å vurdere i intervjusituasjonen, etter å ha tenkt igjennom hva som evt. kunne være risikoen, og hva som evt. kunne være utbyttet på forhånd. Min fremstilling av informantene i etterkant av undersøkelsen og analysen er også et tema for diskusjonen om hva mine informanter utsettes for i sin deltakelse. Selv om informantene anonymiseres i fremstillingen, vil de kunne lese den og selv vite at det er dem jeg omtaler. Det vil da være en risiko for at de ikke kjenner seg igjen i min fremstilling av dem, og at det kan oppleves som en påkjenning. Jeg har derfor i min fremstilling forsøkt å fremstille både informantene, og de diskursive påvirkningene (politiske strømninger, diskurser og/eller standpunkt etc.), så objektivt som mulig. Dette vil ikke kunne forebygge at informanter ikke kjenner seg igjen i min fremstilling av dem, men det vil forebygge at informanter opplever å bli kritisert. I respekt for informantene vil jeg også, i gjengivelsen av deres formuleringer, kunne ha redigert språket noe. Dette vil være fordi muntlig språk, fremstilt skriftlig, kan oppfattes som usammenhengende, og som forvirret tale, og vil kunne fremstå som en indikasjon på et svakt intellektuelt nivå (Kvale & Brinkmann, 2009). I disse tilfellene vil analysen ha grunnlag i den originale transkripsjonen, og min redigering vil kun være en kosmetisk forandring ved fremstillingen.

3.4 Håndtering av data

For å sitte igjen med mest mulig nøyaktige og relevante data etter fokusgruppesamtalen, valgte jeg å ta lydopptak av samtalen. Kvale & Brinkmann (2009) peker på at videoopptak kan gi enestående muligheter for undersøkelser av mellommenneskelige samspill. Selv om mellommenneskelig samspill er sentralt for min undersøkelse, begrenses mitt fokus til diskurs, forstått som språkbruk. Dette innebærer at jeg, hvis jeg skulle gjort et videoopptak, ville sittet igjen med langt mer informasjon enn det som er nødvendig. Dette ville ført til en analyseprosess som er mer krevende enn det som er hensiktsmessig. Jeg gjorde lydopptaket i stereo, ved hjelp av en digital båndopptaker, slik at jeg lett kunne skille informantene fra hverandre, selv når de snakket samtidig. Dette var en fordel da jeg ønsket en mest mulig naturlig flyt i samtalen.

Etter intervjuet lagret jeg opptaket som en lydfil på en passordbeskyttet PC. Ved nøye gjennomlytting fant jeg utdrag som virket interessante for analysen. Disse utdragene ble dermed transkribert nøyaktig. Ved kun å transkribere de aktuelle utdragene, og ikke intervjuet i sin helhet, kunne jeg transkribere nøye, uten å bruke mer tid enn det som var hensiktsmessig. På denne måten fikk jeg gode tekster som egnet seg godt for analysen.

3.5 Analysen

For å belyse mitt forskningsspørsmål best mulig, ved hjelp av dataene jeg samlet inn, valgte jeg en diskursanalytisk tilnærming til teksten fra fokusgruppesamtalen. Siden jeg som intervjuer var en del av den sosiale situasjonen, er også mine ytringer under fokusgruppesamtalen relevante for analysen. Derfor analyserer jeg utdrag fra fokusgruppesamtalen som en helhet som inkluderer mine eventuelle utsagn. Dette er noe av grunnen til at det var ønskelig at matematikklærerne snakket mest mulig med hverandre, uten at jeg måtte inn i samtalen i for stor grad.

Som nevnt i avsnittet *Diskursanalyse som teori*, kan diskursanalyse anses for å være både teori og metode. Diskursanalyse som metode innebærer å trekke på utvalgte deler av teorien for å konstruere et metodisk rammeverk for diskursanalyse. Selv om utvalget av teori kan innhentes på tvers av tilnærminger og tradisjoner, er det avgjørende at teorien som brukes ikke bygger på motstridende premisser (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). I de følgende avsnittene vil jeg redegjøre for det metodiske rammeverket jeg forholdt meg til under analysen.

Det metodiske rammeverket vil bygge på Burrs fire premisser slik de ble presentert innledningsvis. Dette innebærer en kritisk holdning til selvfølgelig kunnskap, at kunnskap om verden sees som historisk og kulturelt spesifikt, at det er en sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser, og at det er en sammenheng mellom kunnskap og sosial handling. Som en døråpner til sammenhengen mellom kunnskap om verden og sosial handling, bruker jeg diskursanalyse.

For en mer konkret tilnærming til diskurser, anvendes Fairclough & Fairclough's (2012) tilnærming til politiske diskurser. I henhold til denne tilnærmingen, betraktes politiske diskurser som i hovedsak argumenterende diskurser som danner grunnlag for valg av handling. Diskursanalyse handler dermed om å identifisere de argumenterende diskursenes premisser og konklusjoner. Premissene deles inn i de fire typene, omstendighetspremiss, målpremiss, verdipremiss og middelpremiss.

For å undersøke interdiskursivitet mellom skolepolitiske diskurser og matematikklærernes diskurser, vil jeg se på begge som politisk argumenterende diskurser som argumenterer for eller imot handlinger knyttet til undervisningspraksis i matematikk. Jeg vil først analysere utdrag fra St. Meld. nr 31 (2007-2008) og St. Meld. nr 20 (2012-2013) for å konkretisere og eksemplifisere diskursene i den skolepolitiske diskursorden. Dette gjør jeg ved å identifisere premisser og konklusjoner i argumenter som argumenterer for valg knyttet til undervisningspraksis i matematikk, som kan knyttes til de tre skolepolitiske diskursene jeg har avgrenset. Deretter analyseres teksten fra fokusgruppesamtalen med den samme tilnærmingen, og det pekes på på fellestrekk mellom premisser og konklusjoner i skolepolitiske diskurser og matematikklærernes diskurs.

Fairclough & Fairclough (2012) presenterer en skjematisk fremstilling av argumenter som et praktisk analyseverktøy for å identifisere de forskjellige premissene og konklusjonene, og for å strukturere dem.

Fairclough & Fairclough (2012) foreslår å fremstille argumenter på følgende måte

KONKLUSJON: *Formuleringer om hvilke handlinger som bør iverksettes, eller formuleringer om hvorvidt en gitt handling bør eller ikke bør iverksettes.*

MÅL:
Formuleringer av målet eller hensikten som ønskes oppnådd gjennom den

OMSTENDIGHETER:
Formuleringer av omstendigheter for den diskuterte handlingen som spiller inn .

MIDDEL:
Formuleringer om hvorvidt den diskuterte handlingen er fremmende eller hemmende for målet

VERDI: *Formulering av verdier som ligger til grunn for målet eller hensikten som ønskes oppnådd gjennom handlingen som diskuteres*

Jeg vil benytte meg av slike fremstillinger som et analyseverktøy for å identifisere de forskjellige premissene og konklusjonene. Det er ved hjelp av denne struktureringen av argumenter jeg vil forsøke å avdekke interdiskursiviteten mellom skolepolitiske diskurser og matematikklærernes diskurser, og eventuelle hybridiskurser eller konfrontasjoner mellom forskjellige diskurser.

3.6 Hensyn til undersøkelsens kvalitet

Som en gjennomgående del av arbeidet, har jeg tatt hensyn til undersøkelsens kvalitet.

Johannessen et al. (2006) hevder at kvaliteten på en kvalitativ undersøkelse kan belyses ved hjelp av begrepet *reliabilitet*, men påpeker også man må forholde seg til begrepet på en litt annen måte enn man ville gjort ved kvantitative undersøkelser.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til undersøkelsens troverdighet (Johannessen et al., 2006; Kvale & Brinkmann, 2009). For kvalitative undersøkelser handler det gjerne om informantenes åpenhet, eller om deres utsagn er troverdige. Samtidig vil det også handle om hvorvidt dataene blir bearbeidet på en måte som gjengir innholdet på en troverdig måte. Transkripsjon og analyse kan være to svake ledd i bearbeidingen av datamaterialet. For denne undersøkelsen blir spørsmålet om reliabilitet noe komplisert siden jeg forankrer meg i sosialkonstruksjonismen og ser på sannhet som en sosial konstruksjon. Det gir ikke mening å spørre om det informantene sier er sant, fordi deres ytringer konstruerer en sannhet i den sosiale situasjonen. Det er også liten nytte i å spørre om de snakker sant, eller snakker åpent, fordi forskningens fokus ikke ligger på hva de sier, men hvordan de konstruerer mening i diskurs. Likevel er det tatt noen hensyn til undersøkelsens reliabilitet. Dette gjelder i hovedsak bearbeidingen av dataene. Jeg var nødt til å konservere fokusgruppesamtalen på en måte som gjorde det mulig å analysere det som tekst i ettertid. Derfor tok jeg lydopptak av samtalen, og transkriberte utdrag, med fokus på å gjengi språkbruken mest mulig korrekt. Dette innebar å være nøye med å gjengi setningsoppbygging og ordvalg. Jeg valgte å fokusere bort ifra blant annet kroppsspråk og gestikulering. Dette kan også sees på som kommunikasjon og diskursiv praksis, men analyseverktøyene som ble tatt i bruk har ikke kapasitet til å analysere slike uttrykk. Alternativet hadde da vært å oversette kroppsspråk og gestikulering til tekst, noe jeg vurderte som et mindre pålitelig alternativ. Kroppsspråk og gestikulering er også lite interessant for forskningsfokuset på diskursive trekk fra politiske diskurser siden jeg ser politiske diskurser som språklige.

Også når det kommer til analysen, blir spørsmålet om reliabilitet relevant. Det er da et spørsmål om min tolkning av dataene er pålitelige. For å ivareta analysens troverdighet, har valget, og bruken, av analyseverktøy vært viktig. Ved å velge et analyseverktøy jeg anser for å være relativt konkret, og ved å bruke det som en relativt rigid måte å strukturere argumenter som diskursive enheter på, blir det mindre krav til å vise skjønn når jeg tolker dataene. Det blir i større grad et spørsmål om analyseverktøyets pålitelighet, og i mindre grad et spørsmål om påliteligheten til min tolkning. Likevel vil min tolkning spille inn, og påvirke undersøkelsens troverdighet. Med hensyn til dette, har jeg analysert og tolket dataene gjentatte ganger, og lagt arbeid i å se etter alternative måter å tolke dataene på.

Begrepet validitet knyttes av Johannessen et al. (2006) og Kvale & Brinkmann(2009) til spørsmålet om undersøkelsens gyldighet, eller om kunnskapen som skapes er overførbart eller generaliserbar.

3.6.2 Generaliserbarhet

Kvale & Brinkmann (2009) trekker frem spørsmålet om kvalitative kasusstudiers generaliserbarhet, og viser til et skille mellom *det egentlig kasusstudium*, og *det instrumentelle kasusstudium*. Det egentlige kasusstudium utføres for å belyse det bestemte kasus, mens det instrumentelle kasusstudium utføres for å belyse mer generelle spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Siden kasuset i denne undersøkelsen er begrenset til én fokusgruppesamtale, altså kun én sosial situasjon, vil belysning av dette bestemte kasuset være av liten betydning. Det er i denne undersøkelsen altså snakk om et instrumentelt kasusstudium, som utføres for å belyse et mer generelt spørsmål. Likevel er det generelle spørsmålet jeg ønsker å belyse begrenset, siden analysen utføres med henblikk på de norske skolepolitiske diskursive rammene, satt av den norske skolepolitiske situasjonen. Det er derfor i langt større grad et spørsmål om generaliserbarhet innenfor nasjonale rammer, fremfor globale rammer. Videre påpeker Kvale & Brinkmann (2009) at når det kommer til kvalitative kasusstudier, er spørsmålet om generaliserbarhet først og fremst et spørsmål om hvorvidt kunnskapen som produseres i den bestemte situasjonen er overførbar til andre relevante situasjoner. Det er dermed et spørsmål som ikke utelukkende vedrører denne undersøkelsen, men også de andre situasjonene som eventuelt er relevante. Denne formen for generalisering blir av Kvale & Brinkmann (2009) omtalt som *analytisk generalisering*. En slik form for generalisering involverer en vurdering av i hvilken grad funnene i denne studien kan brukes til å belyse hva som kan komme til å skje i en annen liknende situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Generaliserbarheten vil med andre ord i stor grad være bestemt av den eventuelt relevante situasjonen kunnskapen vurderes i forhold til. Med dette i mente, har jeg som forsker forsøkt å ivareta generaliserbarheten i størst mulig grad i en rekke valg jeg nå vil diskutere.

For at leseren i best mulig grad selv skal kunne vurdere hvorvidt denne undersøkelsen kan belyse en gitt eventuelt relevant situasjon, vil jeg etterstrebe å gjengi de kontekstuelle detaljene så nøyaktig som mulig.

4 Empiri

4.1 Analyse av politisk diskurs

For å belyse de to forskningsspørsmålene (Hvordan reproduseres og omformes skolepolitiske diskurser i matematikklæreres fremstilling av seg selv og matematikkfaget? Og, hvordan bruker matematikklærere skolepolitiske diskurser i sine fremstillinger av seg selv som matematikklærer, og matematikklæreres verden?) vil diskursive elementer (premisser og konklusjoner) fra de skolepolitiske diskursene spores i matematikklæreres fortellinger om sin virkelighet. På denne måten kan det synliggjøres hvordan de skolepolitiske diskursene reproduseres og omformes i matematikklærernes konstruksjoner av sin virkelighet, eller hvordan matematikklærerne bruker de skolepolitiske diskursene som ressurser i sine konstruksjoner av virkelighet. For å kunne spore diskursive elementer har jeg foran avdekket, og strukturert de skolepolitiske diskursene som vil utgjøre undersøkelsens diskursorden, og som skal belyses. Dette gjorde jeg ved hjelp av Faircloughs begrep om diskursorden. Ved å konstruere en diskursorden som består av avgrensede skolepolitiske diskurser, kan diskursive elementer identifiseres og kategoriseres innenfor hver av diskursene. I diskursanalysen av matematikklæreres fortellinger, spores disse elementene som eksemplifiserer bruk av diskursive ressurser. Gjennom en synliggjøring av identifiserte diskursive elementer som er forbundet med en avgrenset skolepolitisk diskurs, eksemplifiseres reproduksjon av avgrensede skolepolitiske diskurser. En såkalt hybridiskurs vil anses som et eksempel på omforming og utvikling av diskursordenen. Bruk av elementer fra forskjellige diskurser kan eksemplifisere omforming av diskursene og utvikling av diskursordenen. For å skape et godt grunnlag for en slik analyse av matematikklærernes diskurs, vil jeg nå eksemplifisere og konkretisere den norske skolepolitiske diskursorden ved å analysere et utdrag fra St. Meld. nr 31 (2007-2008), et politisk dokument hvor Kunnskapsdepartementet, gjennom argumentasjon, konstruerer en virkelighet skolen og matematikklærere ønskes å ta hensyn til. Argumentasjonen omhandler tilpasset opplæring, et sentralt prinsipp i norsk skole, og kanskje spesielt matematikkfaget.

Som bl.a. Kristensen (2010) påpeker viser, PISA 2006 stor spredning i matematikkprestasjoner blant norske elever, og mange elever utvikler negative holdninger til faget. Den store spredningen i matematikkprestasjoner og negative holdninger, fører til at politiske dokumenter fremstiller tilpasset opplæring i matematikkfaget som viktig, men også

utfordrende. På Utdanningsdirektoratets² hjemmesider, er det publisert veiledninger til LK-06 (2006). Veiledningen er knyttet til lærerplaner for fag, og en av de fire hovedoverskriftene for veiledning til lærerplanen for matematikk, er tilpasset opplæring. Et av punktene som blir trukket frem som viktig for tilpasset opplæring i matematikk er kvaliteten på dialogen i matematikkundervisningen. Veiledningen bruker IC-modellen til Alrø & Skovsmose (2005) for å trekke frem dialogiske kvaliteter som fremmer tilpasset opplæring i matematikkundervisning. Det blir i veiledningen påpekt at dialog mellom lærer og elever, og elever imellom, som inneholder Skovsmoses åtte dialogiske talehandlinger (kontakte, oppdage, identifisere, tenke høyt, reformulere, utfordre, forhandle og evaluere), fremmer mulighetene for at tilpasset opplæring foregår i samspillet mellom lærer og elev, eller elev og elev. Det er her snakk om konkrete talehandlinger som i følge Kunnskapsdepartementet (ved Utdanningsdirektoratet) bør forekomme i matematikkundervisningen for å fremme tilpasset opplæring. Men hva slags diskursiv argumentasjon ligger bak veiledningen som ber om disse konkrete handlingene? For å konkretisere og eksemplifisere den skolepolitiske diskursorden, og dens tilknytning til matematikkundervisningen, vil jeg nå analysere argumenter som departementet presenterer i St. Meld. nr 31 (2007-2008) *kvalitet i skolen*, hvor de konkluderer med at de vil utarbeide veiledningsmateriell og spre erfaringer om hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres i skolen. Jeg vil analysere utdraget fra St. Meld. nr 31 (2007-2008) *kvalitet i skolen* kap. 4.4.1, som omhandler tilpasset opplæring, som en politisk argumenterende diskurs, innenfor rammeverket til Fairclough & Fairclough (2012).

4.4.1 Fellesskap og tilpasning

Det er avgjørende at den enkelte elev blir sett, og at opplæringen tilpasses elevenes ulike evner og forutsetninger. Samtidig er fellesskapet den overordnede rammen for virksomheten i norsk skole. Elevenes læring og opplevelse av mestring og trivsel er avhengig av positiv samhandling med medelevene og en følelse av tilhørighet.

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Kravet om at opplæringen skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger, er nedfelt i

² Kunnskapsdepartementets etat for bl.a. grunnskole, med ansvar for lærerplaner

opplæringslovens kapittel 1. Tilpasset opplæring er et virkemiddel der hensikten er å legge til rette for at alle elever uansett evner og forutsetninger får utnyttet sitt potensial for læring.

Departementet legger til grunn at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Forskning tyder på at tilpasset opplæring ofte har blitt tolket som ensbetydende med mer individualisert opplæring, for eksempel gjennom bruk av arbeidsplaner, jf. punkt 3.1. Departementet vil understreke at tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, eller at mer tid bør benyttes på individuelt arbeid. Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon. Departementet mener opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet.

Tilpasset opplæring forutsetter at lærerne har kunnskap om elevgruppens nivå og forutsetninger, slik at man vet hvilke elever som trenger ekstra utfordringer eller mer støtte. Lærernes faglige og didaktiske kompetanse er avgjørende for om opplæringen treffer mangfoldet av elever i klassen eller gruppen. Dyktige lærere utnytter muligheter til differensiering både ved formidling av fagstoff til hele gruppen og når de tilrettelegger for elevenes eget arbeid. Lærerne må også ta hensyn til mangfoldet i elevgruppen i planleggingen av undervisningen og i tilbakemeldingene og den faglige støtten til den enkelte elev. Det kan være fruktbart at elevene i avgrensede perioder inndeles i grupper som sikrer utfordringer og mestring for alle, eller at elevene arbeider mer individuelt. Dette forutsetter tett oppfølging fra lærerne slik at elevene gradvis utvikler ansvarsfølelse og selvstendighet i tråd med alder og modning.

...

Det finnes ingen oppskrift på tilpasset opplæring. I en opplæringssituasjon vil det ofte være en rekke handlingsalternativer, og det kan være vanskelig å vite om andre valg i en konkret sammenheng ville gitt bedre resultater. Men skolen og lærerne bør utvikle kompetanse i å utforme en opplæring som treffer en mangfoldig elevgruppe, og vurdere om undervisningen gir de ønskede resultatene.

Mange skoler og skoleiere har prøvd ut ulike tilnærminger for å realisere målet om tilpasset opplæring. Departementet vil bidra til å sammenstille og spre erfaringer fra dette arbeidet slik at det kan bli en ressurs som kommer flere til gode. (St. Meld. nr 31, 2007-2008, s. 73-74)

4.1.1 Strategien - Analyse av utdrag fra St.meld.31 kvalitet i skolen kap. 4.4.1

For å strukturere argumentasjonen i dette utdraget trekker jeg på Fairclough & Faircloughs (2012) forståelse av strategier som handlingsplaner rettet mot et overordnet mål. Med denne forståelsen ser jeg konklusjoner og målpremisser, og derav hele argumenter som deler av en serie. Serien med argumenter argumenterer for en serie av handlinger, eller en handlingsplan eller strategi.

Jeg vil argumentere for at departementet legger frem en handlingsplan, eller en strategi som består av tre argumenter og tre konklusjoner/målpremisser som utgjør argumentasjonen, eller formuleringen av strategien. Dette innebærer at hver konklusjon er en handling som er et ledd i handlingsplanen som er rettet mot det overordnede målet.

Den endelige handlingen som fremmer strategiens overordnede mål, formuleres som at ”opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet.”. For å tilrettelegge for denne handlingen ”bør (skolen og lærerne) utvikle kompetanse i å utforme en opplæring som treffer en mangfoldig elevgruppe, og vurdere om undervisningen gir de ønskede resultatene.”. Dette er den andre konklusjonen og den andre handlingen i handlingsplanen. For igjen å tilrettelegge for at skolen og lærerne får iverksatt denne handlingen, vil departementet ”utarbeide veiledningsmateriell og spre erfaringer om hvordan tilpasset opplæring kan realiseres”. Dette er den tredje konklusjonen i strategien, og den første handlingen i handlingsplanen. Det argumenteres altså for en handlingsplan med tre handlinger. Departementet vil utarbeide veiledningsmateriell, slik at skolen og lærerne kan utvikle kompetanse, slik at opplæringen kan legges opp på en måte som gjør at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet.

4.1.1.1 1. Argument

1. Argument kan fremstilles skjematisk på denne måten.

KONKLUSJON: ”opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet.”

MÅL: ”å legge til rette for at alle elever uansett evner og forutsetninger får utnyttet sitt potensial for læring.”

OMSTENDIGHETER:
Samtidig er fellesskapet den overordnede rammen for virksomheten i norsk skole. Elevenes læring og opplevelse av mestring og trivsel er avhengig av positiv samhandling med medelevene og en følelse av tilhørighet.”

”Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon”

MIDDEL: ”Tilpasset opplæring er et virkemiddel der hensikten er å legge til rette for at alle elever uansett evner og forutsetninger får utnyttet sitt potensial for læring.”

”Departementet legger til grunn at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen.
”Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon”

VERDIER:
”Det er avgjørende at den enkelte elev blir sett, og at opplæringen tilpasses elevenes ulike evner og forutsetninger.”

Det første argumentet er det som argumenterer for at den endelige handlingen i strategien er fremmede for strategiens overordnede mål. Konklusjonen er at -”opplæringen må legges

opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet.” -

Argumentet innledes ved en presentasjon av verdier som ligger til grunn for norsk skolevirksomhet, og blir her brukt som verdipremisser for argumentet. ”Det er avgjørende at den enkelte elev blir sett, og at opplæringen tilpasses elevenes ulike evner og forutsetninger.” Dette er verdiene som ligger til grunn for argumentets mål som senere blir presentert. Målet bør fremmes for å ivareta verdiene som her presenteres. De neste setningene forteller om omstendighetene for valg av handling som skal fremme målet. ”Samtidig er fellesskapet den overordnede rammen for virksomheten i norsk skole. Elevenes læring og opplevelse av mestring og trivsel er avhengig av positiv samhandling med medelevene og en følelse av tilhørighet.” Videre blir *tilpasset opplæring* introdusert, og presentert som middelet for å nå målet, som også formuleres i samme setning.

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Kravet om at opplæringen skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger, er nedfelt i opplæringslovens kapittel 1. Tilpasset opplæring er et virkemiddel der hensikten er å legge til rette for at alle elever uansett evner og forutsetninger får utnyttet sitt potensial for læring.

Her blir altså målpremisset formulert som ”å legge til rette for at alle elever uansett evner og forutsetninger får utnyttet sitt potensial for læring.”. Dette er strategiens overordnede målsetning, og målsetningen for strategiens første argument. I samme setning som målet blir formulert, blir også middelet for å nå målet foreslått. - ”Tilpasset opplæring er et virkemiddel der hensikten er å legge til rette for at alle elever uansett evner og forutsetninger får utnyttet sitt potensial for læring.” – Det kommer altså frem et middelemisss om at tilpasset opplæring er et middel å bruke for å nå målet. Videre følger en redegjørelse for hva tilpasset opplæring er og ikke er.

Departementet legger til grunn at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Forskning tyder på at tilpasset opplæring ofte har blitt tolket som ensbetydende med mer individualisert opplæring, for eksempel gjennom bruk av arbeidsplaner, jf. punkt 3.1. Departementet vil understreke at tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, eller at mer tid bør benyttes på individuelt arbeid. Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor

rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon.

Dette leses altså som en utdypning av middelpremisset.

4.1.1.2 2. Argument

2. Argument kan fremstilles skjematisk på denne måten.

KONKLUSJON: skolen og lærerne bør utvikle kompetanse i å utforme en opplæring som treffer en mangfoldig elevgruppe, og vurdere om undervisningen gir de ønskede resultatene.”

MÅL:
”opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet.”

OMSTENDIGHETER:
”Det finnes ingen oppskrift på tilpasset opplæring. I en opplæringssituasjon vil det ofte være en rekke handlingsalternativer, og det kan være vanskelig å vite om andre valg i en konkret sammenheng ville gitt bedre resultater.”

MIDDEL: *I*
omstendighetspremisset
”Det finnes ingen oppskrift på tilpasset opplæring. I en opplæringssituasjon vil det ofte være en rekke handlingsalternativer, og det kan være vanskelig å vite om andre valg i en konkret sammenheng ville gitt bedre resultater.”

VERDIER:
”Det er avgjørende at den enkelte elev blir sett, og at opplæringen tilpasses elevenes ulike evner og forutsetninger.”

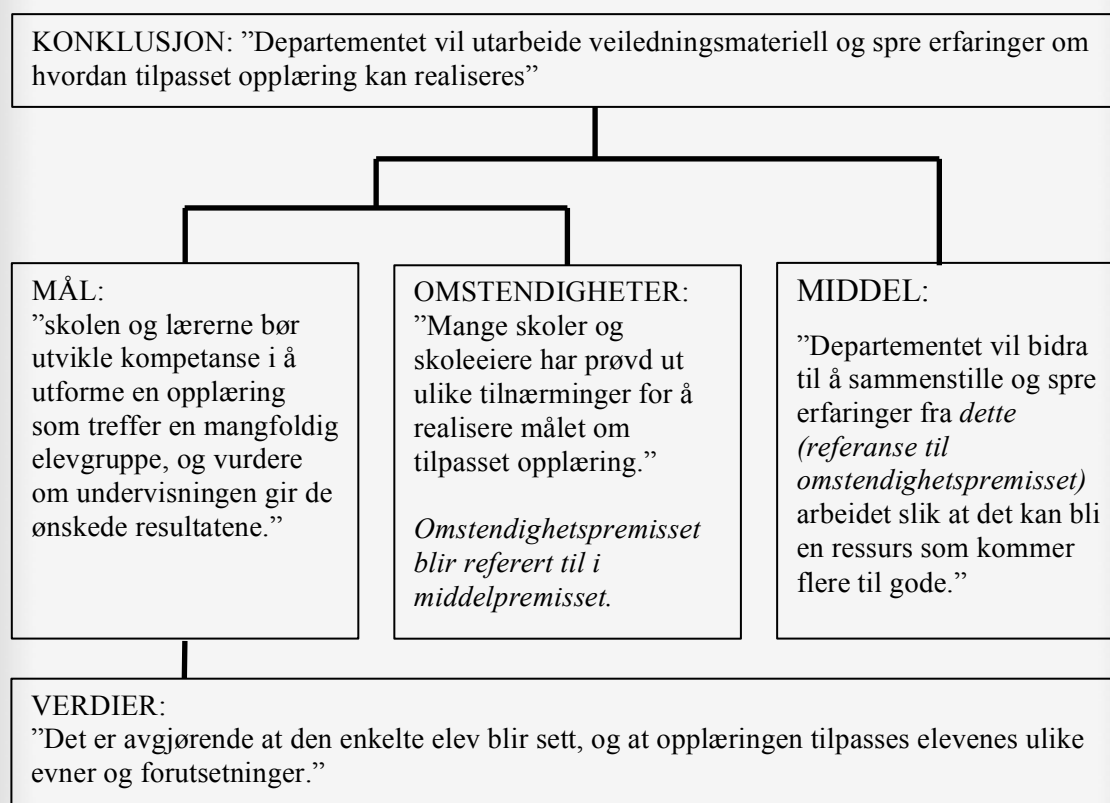
Ligger det at det ikke lar seg formulere et generelt middel for å nå målet. Det kan leses implisitt i konklusjonen at middelet er økt kompetanse til å vurdere den komplekse situasjonen.

Det andre argumentet argumenterer for at andre handling i strategien er fremmede for å legge til rette for den endelige handlingen i handlingsplanen - ”opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet.” (som igjen er fremmede for strategiens overordnede mål). Da

argumentet er formulert som en del av en strategi, har det basis i de samme verdipremissene som 1. Argument (og som vi skal se, også 3. Argument). Konklusjonen som trekkes i dette argumentet er at ”skolen og lærerne bør utvikle kompetanse i å utforme en opplæring som treffer en mangfoldig elevgruppe, og vurdere om undervisningen gir de ønskede resultatene.”. Omstendighetspremisset ”Det finnes ingen oppskrift på tilpasset opplæring. I en opplæringssituasjon vil det ofte være en rekke handlingsalternativer, og det kan være vanskelig å vite om andre valg i en konkret sammenheng ville gitt bedre resultater.”, forteller at det ikke er et generelt middelem å konkludere ut ifra, men at enhver opplæringssituasjon krever et selvstendig handlingsvalg. Dermed blir konklusjonen for dette argumentet å øke kompetansen som trengs i skolen og hos lærere for å ta disse valgene.

4.1.1.3 3. Argument

3. Argument kan fremstilles skjematisk på denne måten.



Det tredje argumentet argumenterer for den første handlingen i handlingsplanen, og argumenterer for at konklusjonen om å utarbeide veiledningsmateriell, er fremmede for å tilrettelegge for gjennomføring av den andre handlingen i handlingsplanen - ”skolen og lærerne bør utvikle kompetanse i å utforme en opplæring som treffer en mangfoldig elevgruppe, og vurdere om undervisningen gir de ønskede resultatene.”. Tredje argument bygger på verdipremisset som ligger til grunn for strategien som helhet. Middelet som tas i bruk for å nå målet, formuleres i middelpremisset, og omstendighetene som blir presentert i formuleringen av omstendighetspremisset, bidrar med ressurser som benyttes i det endelige handlingsvalget.

4.1.1.4 Argumentasjonens diskursive forankring

Som nevnt, knytter Stray (2011) tilpasset opplæring til kvalitetsepoken i norsk skolepolitikk, og dermed også kvalitetsdiskursen i den norske skolepolitiske diskursorden. Selv om argumentasjonen omhandler et prinsipp som har tilknytning til kvalitetsdiskursen, er det ikke gitt at alle de diskursive elementene i argumentasjonen utelukkende har tilknytning til kvalitetsdiskursen. Ved å se på enkelte elementer i lys av forskjellige diskurser, vil argumentasjonen også kunne få nytt meningsinnhold. Et av de mest sentrale elementene i denne strategien, målpremisset i første argument, og dermed det overordnede målpremisset for strategien, sier at målet er å ”legge til rette for at alle elever uansett evner og forutsetninger får utnyttet sitt potensial for læring.”. Denne formuleringen er, i likhet med alle formuleringer, avhengig av diskursiv forankring for å gi mening. Diskursiv forankring i forskjellige diskurser vil føre til forskjellig meningsinnhold i formuleringen. I dette tilfellet er den skolepolitiske diskursorden rammen for formuleringens diskursive forankring, men flerfoldigheten innenfor den skolepolitiske diskursorden kan forårsake variasjon i meningsinnholdet til formuleringen. Tolket i lys av enhetsskolediskursen, er det naturlig å lese ”evner og forutsetninger” som en formulering som referer til elevens *forutsetninger* i form av sosioøkonomisk bakgrunn, og hva eleven kan forventes å *evne*, med den gitte sosioøkonomiske bakgrunnen. Ønsker man da å tilpasse matematikkopplæringen til elevens ”evner og forutsetninger”, må man se på hvordan sosioøkonomisk bakgrunn påvirker læring i matematikk. Zevenberg (2001) trekker frem språk som en avgjørende faktor for elevers matematikklæring og sosial bakgrunn. Hun trekker på forskning som viser at språket som brukes i hjem av lavere sosial klasse i Australia, skiller seg fra språket som brukes i hjem av høyere sosial klasse, og at det er mindre forenelig med språket som brukes i skolen. Dette blir brukt som en forklaring på hvorfor det er stor sammenheng mellom sosial klasse, og måloppnåelse i matematikk i Australia. Denne forståelsen av ”evner og forutsetninger”, tilsier at tilpasset opplæring må handle om å tilpasse språket som brukes i matematikkopplæringen, slik at det er forenlig med språket til den enkelte eleven.

Tolkes målpremisset på den annen side i lys av kvalitetsdiskursen, kan ”evner og forutsetninger” tolkes på en annen måte. Solomon (2009) peker på det hun kaller *the ability discourse* (evnediskursen) når hun beskriver sine funn etter å ha hørt på matematikkstudenters fortellinger om matematikkopplæringen i England. Studentenes uttrykk om evner viser seg å

referere til idéen om at noen har evnen til å gjøre³ matematikk, og andre har ikke den evnen. Blant studentene uttales det å kunne gjøre matematikk tilsynelatende ”effortlessly”, som en viktig indikasjon på en students matematiske evner. Denne evnediskursen er i følge Solomon (2009) institusjonelt manifestert i den utbredte bruken av fast nivådeling i engelske skoler. På bakgrunn av denne evnediskursen, blir opplæringen tilpasset elevenes evner ved at de organiseres i nivågrupper hvor innholdet i undervisningen blir tilpasset både i form, mengde og dybde/nivå. Dette resulterer i at elevene med antatt manglende evne innen matematikk ikke blir tilbudt de samme mulighetene til høy måloppnåelse. Dette er en forståelse av ”evner og forutsetninger” som er mer forenlig med kvalitetsdiskursen, som er slik Braathe (2012) påpeker, influert av diskurser fra europeiske land som er mer preget av nyliberalisme enn hva Norge tradisjonelt har vært. Det trekkes også på andre diskurser i argumentasjonen. Fra omstendighetspremisset kommer det frem at tilpasset opplæring skal skje ”innenfor rammen av fellesskapet” altså i klasser eller grupper⁴. Denne vektleggingen av fellesskap kan leses som et diskursivt trekk fra dannelsesdiskursen. Slik Stray (2011) påpeker, er fellesskap et sentralt begrep innenfor denne diskursen. Middelpremisset og konklusjonen kan dermed leses som sammensatt av diskursive trekk fra både kvalitetsdiskursen og dannelsesdiskursen.

2. og 3. *Argument* viderefører de diskursive trekkene fra 1. *Argument* uten nye formuleringer som kan leses som trekk fra den skolepolitiske diskursordenen som ble konstruert ovenfor.

4.1.2 Tilpasset opplæring – Analyse av utdrag fra St. Meld. 20 (2012-2013)

I kapittel 4.1.1. ser vi at tilpasset opplæring kan være et problematisk begrep, noe som kommer til uttrykk når jeg ser på bruken av begrepet i St. Meld. 30 (2007-2008) i lys av den skolepolitiske diskursordenen. St. Meld. 20 (2012-2013) følger opp St. Meld. 30 (2007-2008), og omtaler også tilpasset opplæring, i tillegg til å presentere konkrete tiltak som kan gjennomføres i matematikkopplæringen med hjemmel i Opplæringsloven. Jeg vil nå presentere et utdrag som et eksempel på argumenterende politisk diskurs, som argumenterer for to konklusjoner. Det første argumentet fremmer en konklusjon om å omdisponere 25% av den bindende timefordelingen i matematikk og andre fag, det være seg å øke mengden tid som brukes til matematikk på bekostning av andre fag, eller redusere mengden tid som brukes på

³ Oversatt fra formuleringen ”to do mathematics”.

⁴ St.Meld. 31 bruker ”klasser eller basis-/grupper” som betegnelse på hovedinndelingen av elever.

matematikk til fordel for et annet fag. Det andre argumentet fremmer konklusjonen om å frita elever fra-, eller tilby elever ekstra opplæring i matematikk. Det er i dette tilfellet ikke en strategi slik Fairclough & Fairclough (2012) bruker begrepet, da det ikke er sammenhengende ledd i en handlingsplan, men to selvstendig argumenter med felles verdigrunnlag.

5.1.1 Tilpasset opplæring

Opplæringsloven § 1-3 oppstiller et generelt krav om at opplæringen skal «tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten». Dette gjelder både i grunnskolen og i videregående opplæring. I utgangspunktet innebærer bestemmelsen ikke en individuell særrett som kan påklages, at hver elev har krav på en individuell opplæringsplan, eller at uforholdsmessig mye tid må gå med til individuelt arbeid. Det skal tilstrebes at alle elever kan få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre.

(.....)⁵

De aller fleste elever i grunnopplæringen opplever at opplæringen er tilpasset deres nivå i noen fag, og flertallet av elevene opplever at opplæringen er tilpasset deres nivå i mange eller de aller fleste fag, se figur 5.1. Det er forholdsvis små variasjoner over tid i graden av tilpasset opplæring, slik det rapporteres av elevene. De aller fleste elever opplever dessuten at de får nok utfordringer på skolen i noen fag, og rundt 80 prosent av elevene opplever at de får nok utfordringer på skolen i mange eller de aller fleste fag, se figur 5.2. Videre er det forholdsvis små variasjoner over tid i omfanget av utfordringer i skolen, slik det rapporteres av elevene.

Alle fagene i læreplanverket har en bindende timefordeling som er fastsatt nasjonalt. Som ledd i å gi tilpasset opplæring kan imidlertid skolen omdisponere inntil 25 prosent av timetallet mellom fagene dersom det er grunn til å tro at det vil føre til en bedre samlet måloppnåelse for den enkelte elev. Dette kan ikke føre til at noen kompetansemål velges bort, men det vil være tillatt med noe redusert måloppnåelse innenfor det enkelte kompetansemål dersom det vil føre til en bedre samlet måloppnåelse for den enkelte elev. Bruk av muligheten til å omdisponere 25 prosent av timetallet krever samtykke fra den enkelte part, men det er ikke spesialundervisning. Så langt forutsetningene er oppfylt, kan omdisponeringsmuligheten benyttes for så vel faglig svake som faglig sterke elever. Bruken av muligheten til å omdisponere inntil 25 prosent av timetallet i fag er svært liten, både for barnetrinnet og ungdomstrinnet.

I forskrift til opplæringsloven § 1-15 er det åpnet for at elever på ungdomstrinnet som har tilstrekkelig kompetanse i grunnskolefagene kan få tilbud om å følge opplæringen i ett

⁵ Utelatt avsnitt om tidlig innstats på 1-4 årstrinn

eller flere fag på videregående nivå. Dette gjelder for fellesfag og programfag som bygger på fag i grunnskolen. Denne muligheten er ikke en rettighet for den enkelte.

Opplæringsloven § 2-1 åpner for at kommunen kan fritta en elev i grunnskolen helt eller delvis fra opplæringsplikt når hensynet til eleven tilsier det. Dette krever sakkyndig vurdering og samtykke fra foreldrene. Denne fritaksadgangen gjelder ikke bare elever med alvorlige funksjonshemninger. Alle tilfeller der hensynet til eleven tilsier fritak, kan være aktuelle. For eksempel kan skolene etter denne bestemmelsen la særlig faglig sterke elever hoppe over et klassetrinn, slik at de vil kunne få en opplæring som er bedre tilpasset deres situasjon. Det kan også gis fritak fra flere skoleår, eller for deler av opplæringen. Det framgår likevel av merknadene til bestemmelsen at det bare er i helt spesielle unntakstilfeller at hensynet til eleven kan begrunne fritak. Fritak er først og fremst aktuelt når gjennomføring av opplæringsplikten vil virke urimelig overfor eleven. Det må i vedtaket tas stilling til spørsmålet om vurdering, eksamen og vitnemål. (St. Meld. nr 20, 2012-2013, s. 87-89)

4.1.2.1 1. Argument

1. Argument kan fremstilles skjematisk på denne måten.

KONKLUSJON: "Som ledd i å gi tilpasset opplæring kan imidlertid skolen omdisponere inntil 25 prosent av timetallet mellom fagene (...). Dette kan ikke føre til at noen kompetansemål velges bort, men det vil være tillatt med noe redusert måloppnåelse innenfor det enkelte kompetansemål dersom det vil føre til en bedre samlet måloppnåelse for den enkelte elev"

MÅL:
"...dersom det er grunn til å tro at det vil føre til en bedre samlet måloppnåelse for den enkelte elev."

OMSTENDIGHETER:
"Alle fagene i læreplanverket har en bindende timefordeling som er fastsatt nasjonalt.."

MIDDEL:
Middelpremisset kan leses implisitt som at omdisponering av tid, på en måte som fører til bedre samlet måloppnåelse tjener verdiene om tilpasset opplæring

VERDIER:
"opplæringen skal «tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten»"

Det første argumentet argumenterer for at tilpasset opplæring kan skje ved å tilpasse den enkelte elevs bruk av tid til å lære matematikk. Målet er å gi bedre samlet måloppnåelse, og middelet er omdisponering av tid. Når tilpasset opplæring blir omtalt som tilpasning til elevens evner og forutsetninger, kan vi se at evner og forutsetninger i denne argumentasjonen forstås som noe som har med elevens tidsbruk å gjøre. Og ved å tilpasse mengden tid eleven har til rådighet, kan opplæringen tilpasses elevens forutsetninger og evner. Dette er analogt med funnene Solomon (2009) omtaler som evnediskursen, der elevens evner knyttes til hvorvidt eleven greier å gjøre matematikk relativt til mengden tid eleven har lagt ned i å lære

matematikk. Sett i lys av kvalitetsdiskursen kan evner og forutsetninger knyttes til hvorvidt eleven greier å oppnå gode resultater på prøver og tester, relativt til tiden som legges ned i opplæringen. I lys av enhetsskolediskursen, og Zevenberg (2001), blir denne formen for tilpasning mangelfull da den kun fokuserer på tiden som disponeres til læring, og overser måten læring foregår på.

4.1.2.2 2. Argument

2. Argument kan fremstilles skjematisk på denne måten.

KONKLUSJON: ”elever på ungdomstrinnet som har tilstrekkelig kompetanse i grunnskolefagene kan få tilbud om å følge opplæringen i ett eller flere fag på videregående nivå”

”kommunen kan fritta en elev i grunnskolen helt eller delvis fra opplæringsplikt når hensynet til eleven tilsier det”

MÅL:
 ”(For eksempel kan skolene etter denne bestemmelsen la særlig faglig sterke elever hoppe over et klassetrinn,) slik at de vil kunne få en opplæring som er bedre tilpasset deres situasjon..”

OMSTENDIGHETER:
Det fremkommer ingen eksplisitte omstendighetspremiss. I målpremisset kan vi lese et omstendighetspremiss som implisitt sier at den enkelte elev er i en ”situasjon”

MIDDEL:
Middelpremisset kan leses implisitt som at fritak fra, eller ekstra opplæring, kan gi opplæring som er tilpasset elevens situasjon.

VERDIER:
 ”opplæringen skal «tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten»” ” Det skal tilstrebases at alle elever kan få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre.”

2. argument argumenterer for å tilpasse nivået på opplæringen. Denne konklusjonen bygger på verdipremisset om tilpasset opplæring, og at elevene skal møte utfordringer de kan strekke seg mot. Fritak fra, eller ekstra opplæring på videregående nivå, kan dermed forstås som et tiltak som søker å frita elever fra opplæring som enten gir utfordringer som er for store til at eleven kan strekke seg etter dem, eller ikke gir eleven utfordringer som er utfordrende nok. Målpremisset om at elevene skal få en opplæring som er tilpasset ”deres situasjon”, refererer til en situasjon som gjør eleven svakere eller sterkere rustet til å strekke seg etter de utfordringene opplæringen tilbyr. I likhet med 1. Argument er det også her fokus på *mer eller mindre*. Der det i 1. Argument var fokus på mer eller mindre tid, er det her fokus på mer eller mindre utfordrende nivå. Idéen om at elever lærer matematikk på forskjellige måter, slik Zevenberg (2001) peker på, blir også her oversett.

4.1.2.3 Argumentasjonens diskursive forankring

Argumentasjonen i utdraget fra St. Meld. nr 20 (2012-2013) har diskursive trekk som fremstiller elevens evner og forutsetninger på samme måte som kvalitetsdiskursen og Solomons (2009) evnediskurs. Det setter fokus på hva eleven får til med mer eller mindre ressurser, og fokuserer dermed vekk fra spørsmål om hvordan eleven lærer matematikk, og tilpasning av hvilken type ressurser som brukes i matematikkopplæringen.

4.1.3 Tilpasset opplæring og nivådeling

I den samme stortingsmeldingen (St. Meld. nr 31, 2007-2008) som departementet argumenterer for tilpasset opplæring åpner de også for å dele elevene i grupper på grunnlag av faglig nivå, eller evner, for deler av opplæringen. Med dette fikk debatten om nivådeling i matematikkopplæringen et oppsving. Boaler & Wiliam (2001) tar for seg nivådeling i matematikkopplæringen i England, og hevder at nivådeling, eller *ability groups* (evnegrupper direkte oversatt) synes å stå sterkere i England enn i noe annet land. De identifiserer overbevisninger om at nivådeling er nødvendig for effektiv undervisning og for bedre resultatoppnåelse (Boaler & Wiliam, 2001). Solomon (2009) trekker frem det hun kaller *ability discourse* som et karakteristisk trekk i diskurs om nivådeling i engelsk matematikkopplæring. Uttalelser om elevers evner, eller manglende evner til å gjøre matematikk, hvor de elevene som tilsynelatende evner å gjøre matematikk uten å legge noe innsats i å lære det ble betraktet som de sterkeste, skaper et bilde av et bredt spekter av elever

med mer eller mindre tilstedeværende evner. Nivådeling blir middelet for å få tilpasset undervisningen til elevenes evner. Dette kan synes å være et eksempel på de internasjonale nyliberale diskursene Braathe (2012) omtaler som influerende på norsk skolepolitisk diskurs i kvalitetsepoken. Bruken av evnebegrepet i formuleringen av verdi- og målpremisset i argumentasjon for tilpasset opplæring, og den åpne holdningen til nivådeling kan således leses som et diskursivt trekk fra diskurser lik de som taler for nivådeling i engelsk skole. Men der diskursiv hegemoni om evner og effektiv undervisning i England resulterer i at nivådeling er svært utbredt og praktiseres omfattende, blir diskursen i Norge møtt med en dannelsesdiskurs som vektlegger fellesskap, noe som resulterer i argumentasjon om opplæring som er tilpasset elevenes evner, men som skal foregå i klasser/grupper som ikke er nivådelte. Jeg vil også påpeke den retoriske forskjellen mellom bruken av begrepene *evnegrupper* og *nivågrupper*. Rent banalt kan *evner* leses som noe eleven har, mens *nivå* gjerne leses som noe eleven er på. Å flytte seg fra et nivå til et annet kan oppfattes som mer vanlig enn å tilegne seg evner. Dette kan føre til at *nivågrupper* leses som mer dynamisk, og *evnegrupper* som mer statisk. Boaler & Wiliam (2001) fant at selv om det i prinsippet var mulig å komme seg til en høyere gruppe i England, var det i praksis svært sjeldent at elever greide det. Gruppene Solomon (2009) kaller *ability groups*, var med andre ord i realiteten svært statiske.

4.1.4 Organisering av elever i grupper – Analyse av utdrag fra St. Meld. 20 (2012-2013)

Kapittel 5.1.3 *Organisering av elever i grupper* i St. Meld. nr 20 (2012-2013) diskuterer måten elever organiseres på i skolen, og dermed også matematikkopplæringen. Kapitlet innledes ved å trekke frem *fellesskolen* som møteplass for elever med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger, som får opplæring i fellesskap. Fellesskolen som prinsipielt grunnlag for opplæringen, blir formulert som et verdipremiss som ligger til grunn for argumentasjonen i kapitlet. “I en inkluderende fellesskole møtes elever med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger og får opplæring i et fellesskap. Prinsippet om fellesskolen som grunnlag for opplæringen, har konsekvenser for hvordan opplæringen kan organiseres.” (St. Meld. nr 20, 2012-2013). Det blir her også formulert et grunnleggende omstendighetspremiss om en sammensatt elevgruppe i skolen. På dette grunnlaget blir spørsmålet om å organisere elevene etter faglig nivå (nivådeling) tatt opp. Et omstendighetspremiss som blir formulert sier følgende:

Når elevenes behov for sosial tilhørighet er ivaretatt, kan elevene organiseres i andre grupper etter behov, men det er et krav at organiseringen «til vanleg» ikke skal skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Dette gjelder både innen- for klassen/basisgruppen og i andre grupper. Det kan derfor ikke innføres en normalordning der elevene deles i grupper etter faglig nivå. (St. Meld. nr 20, 2012-2013, s. 91)

Med dette premisset utelukkes nivådeling slik det blant annet gjennomføres i England, med faste nivådelte klasser. Likevel er midlertidig nivådeling en utbredt praksis i norske skoler, og i norsk matematikkopplæring, og diskusjonen om hvorvidt det bør åpnes for nivådeling av mer varig grad i norsk matematikkopplæring, er i oppsving. St. Meld. nr 20 (2012-2013) presenterer tall fra PISA 2009 som viser at Norge ligger over OECD gjennomsnittet når det kommer til nivådeling, og matematikkfaget trekkes frem som et fag hvor nivådeling blir benyttet i forholdsvis stor grad.

Det er ved å diskutere middelemisset at regjeringen i St. Meld. nr 20 (2012-2013) overveier bruk av nivådeling, eller organisatorisk nivådifferensiering, slik det omtales i stortingsmeldingen. Ved å fremstille argumentet for/imot nivådeling synliggjøres det hvor diskusjonen foregår.

Argumentet kan fremstilles skjematisk på denne måten.

KONKLUSJON: Organisatorisk nivåddifferensiering bør ikke praktiseres

MÅL:
Målet kan leses implisitt som at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, slik at elevenes måloppnåelse øker.

OMSTENDIGHETER:
”I en inkluderende fellesskole møtes elever med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger og får opplæring i et fellesskap”.

MIDDEL:
”Ut fra eksisterende forskningsoversikter er det rimelig å konkludere med at svært mange av de formene for nivåddifferensiering som forskningen har undersøkt, ikke medfører vesentlige positive effekter på læringsutbyttet. Det tyder på at eventuelle positive lærereffekter ikke er store nok til å utligne negative medelev-effekter, lavere forventninger til læring og fordelingen av lærere mellom de ulike elevgruppene.”

VERDIER:
”Prinsippet om fellesskolen som grunnlag for opplæringen har konsekvenser for hvordan opplæringen kan organiseres.”

Dette argumentet trekker på kvalitetsdiskursen da det lener seg på læringsutbyttet til elevene. Ved å uttrykke at nivådeling ikke gir positiv effekt på elevenes læringsutbytte, argumenteres det imot nivådeling, med en forankring i kvalitetsdiskursens fokus på effektivitet og læringsutbytte.

I det følgende sitatet formuleres det et alternativt middelpremiss, og et alternativt målpremiss:

I tillegg har sammenholdte elevgrupper på tvers av faglig nivå en verdibasert begrunnelse. Skolen skal være en felles møteplass på tvers av elevenes bakgrunn og forutsetninger. Utstrakt bruk av ulike former for organisatorisk nivå-differensiering vil undergrave den rollen skolen spiller som arena for sosialisering av elevene. Det er et mål at elevene gjennom dette fellesskapet utvikler holdninger, verdier og ferdigheter som gjør dem bedre i stand til å møte og håndtere et stadig mer mangfoldig samfunn.

Her ser vi et eksempel på at dannelsesdiskursen skaper grunnlag for et middelpremiss som sier at utstrakt bruk av nivådeling undergraver et annet mål som ikke har direkte tilknytning til elevens læringsutbytte. Dannelsesdiskursen blir her avgjørende for å fokusere vekk fra faglig læringsutbytte, ved å fokusere på alternative formuleringer av middelpremiss og målpremiss. Konklusjonen som blir formulert med grunnlag i kvalitetsdiskursen underbygges her av premisser som formuleres i dannelsesdiskursen.

4.2 Oppsummerende rekonstruksjon av den skolepolitiske diskursorden

Med denne tilnærmingen til de politiske diskursene, vil jeg nå rekonstruere den norske skolepolitiske diskursordenen på følgende måte.

Enhetsskolediskursen legger til grunn et målpremiss om å jevne ut sosiale forskjeller. Dette premisset bygger diskursen på, og er målet for, alternative valg av handlinger. Verdipremisser som bygges på, er en prioritering av likhet og likeverd i samfunnet. Et viktig middelpremiss i enhetsskolediskursen, er en inkluderende skole. Premisset handler om at for å nå målet om sosial utjevning, har man behov for en inkluderende skole som alle kan finne innpass i. Et annet viktig middelpremiss er at det er behov for like muligheter for lik utdanning for alle.

Danningsdiskursen bygger på et målpremiss om styrket utvikling av et demokratisk samfunn. Middelpremisset om elevene trenger å lære verdiene et demokratisk samfunn bygger på, er sentralt. I danningsdiskursen er kunnskap et middel i dannelsesprosessen som ideelt sett resulterer i elever som er integrert i det demokratiske samfunnet. Et omstendighetspremiss er at et demokrati krever aktiv deltakelse fra borgerne, og at denne deltakelsen krever kompetanse. Danningsdiskursen er også bygget på grunnlag av et verdipremiss om at demokrati er den ønskede styreform. I dette inngår en prioritering av demokratiske verdier som fellesskap, menneskeverd, åndsfrihet/tankefrihet, kritisk tenking, etisk handling, miljøbevissthet og medansvar.

Til grunn for kvalitetsdiskursen ligger et omstendighetspremiss om at det er for lavt kunnskapsnivå i den norske skolen. Et målpremiss er derav å løfte kunnskapsnivået. Et sentralt middelpremiss er kontroll av resultater gjennom testing av operasjonaliserte målsetninger. Det er vanskelig å definere noen verdipremisser ut ifra denne diskursen, annet enn kunnskapens, kompetansens eller til og med resultatenes egenverdi. Tilpasset opplæring er et viktig middelpremiss mot målet om å løfte kunnskapsnivået. Tilpasset opplæring kan også sees som et uttrykk for enhetsskolediskursen, men det er da et middelpremiss som er rettet mot et annet mål. Det er karakteristisk for kvalitetsdiskursen at tilpasset opplæring sees i sammenheng med nivå (og også nivådeling). Dette har sammenheng med kvalitetsdiskursens omstendighetspremiss om at det lave kunnskapsnivået bl.a. er forårsaket av at de sterkeste elevene holdes igjen av undervisning som ikke er tilrettelagt deres høye nivå. Et annet middelpremiss er at konkurranse mellom skoler er en drivkraft som fremmer kvalitet.

Videre vil jeg for å belyse forskningsspørsmålet identifisere premissene og konklusjonene som er knyttet til den skolepolitiske diskursordenen i matematikklæreren narrativer, primært i tilfeller hvor de engasjerer praktisk argumentasjon for valg av handling.

4.3 Analyse av fokusgruppesamtale

For å undersøke hvordan de skolepolitiske diskursene reproduseres og omformes når matematikklærere reflekterer over valg av undervisningspraksis, og hvordan matematikklærere bruker diskursene for å argumentere for og imot forskjellige måter å praktisere på, vil jeg nå analysere utdrag fra fokusgruppesamtalen jeg gjennomførte med mitt utvalg av informanter. Jeg vil gjøre det med den samme tilnærmingen som ble benyttet ved analysene av utdrag fra St. Meld. nr 31 (2007-2008) og St. Meld. nr 20 (2012-2013), ved å se på diskurser som argumenterende, og å se argumenter som bygd opp av verdipremisser, målpremisser, omstendighetspremiss, middelpremisser og konklusjoner, slik Fairclough & Fairclough (2012) foreslår.

4.3.1 Forsert løp

Forsert løp er et tilbud til utvalgte elever som praktiseres på skolen informantene jobber på. Tilbudet går ut på at utvalgte elever får tilbud om å jobbe med pensumet til årstrinnet over sitt eget. Tilbudet blir gitt både på 8. 9. og 10. Trinn. De som får tilbudet på 10. Trinn følger

pensum på videregående skole-nivå. Disse elevene får fritak fra undervisning på sitt eget trinn, for å delta på undervisning på videregående nivå.⁶

I følgende utdrag er det snakk om testing av elevene som følger et faglig løp som ligger på nivå med årstrinnet over det de selv går på. Selv om elevene følger pensum for årstrinnet over, blir de testet med de samme prøvene som resten av sitt årstrinn. Ved overveielsen av denne løsningen artikuleres to argumenter. Det ene argumentet fremmer tiltaket å la elevene jobbe med mer utfordrende oppgaver, men det andre argumentet fremmer løsningen hvor disse elevene testes med tester og prøver tilpasset sitt eget årstrinn.

Lærer 3: ... altså de følger jo undervisningsgangen og prøvegangen og sånt til det trinnet de holder på med så de tar jo på en måte de samme prøvene som resten av elevene tar, og har samme tentamener og sånt, som hvertfall for oss i 8. Som 8. klasse skal ha nå så de må på en måte kjøre begge løp da, de må på en måte vite ... hva vi holder på med og kunne det, samtidig som de jobber med ... de samme temaene stort sett da ... også med 9. klasses vanskelighetsgrad. Så det er en utfordring som vi må være obs på, som de på en måte har blitt gjort klar over da.

Arne Christoffer⁷: ... hvorfor har dere den løsningen hvis de skal ta de samme (prøvene), følger det samme formelle utdanningsløpet, men med et annet pensum i tillegg ...?

Lærer 1: Jeg tror det er for å ha, det er jo sånn tilpassa opplæring. ... Og så er det for å kunne stimulere de sterkeste litt også, som kanskje ... fort kan bli en utfordring på ungdomskolen. For det er veldig mange som kommer, hvertfall opplever jeg det, mange som kommer som har vært flinke på, på barneskolen og som har høye forventninger til matematikken her, så det er jo for å utfordre dem da ... og øke interessen.

Lærer 2: Så er det jo på en måte den, ... den testinga, vi har jo de formelle elementene som óg skal ligge i bunn her da, at vi dokumenterer kunnskapen til, ja når eleven går ut da. Og så er det jo kanskje ... for at det skal være praktisk mulig å gjennomføre det, så ville det kanskje vært vanskeligere hvertfall da, hvis en 8.klassing skulle ha fulgt matteklassen til 9.trinn. På en måte det blir jo mer organisering.

Ved å fremstille argumentene grafisk synliggjøres premisene og konklusjonen.

⁶ Dette er et eksempel på en form for organisering som faller inn under organiseringsformene som ble diskutert i St. Meld. nr 20 (2012-2013)

⁷ Arne Christoffer er intervjuer

Argumentet kan fremstilles skjematisk på denne måten.

KONKLUSJON: "De sterkeste elevene jobber med neste års pensum."

MÅL:
"Og så er det for å kunne
stimulere de sterkeste litt
også"

OMSTENDIGHETER:
"For det er veldig mange
som kommer, ... mange
som kommer som har
vært flinke på, på
barneskolen og som har
høye forventninger til
matematikken her."

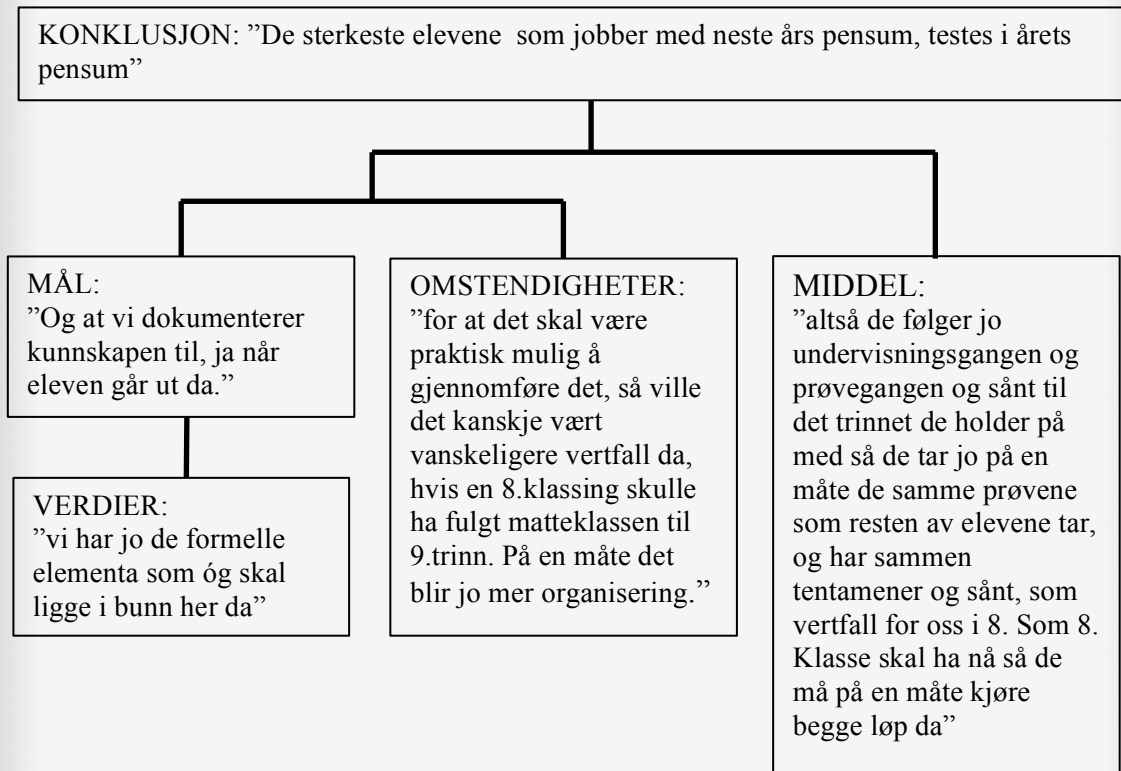
MIDDEL:
"altså de følger jo
undervisningsgangen og
prøvegangen og sånt til
det trinnet de holder på
med så de tar jo på en
måte de samme prøvene
som resten av elevene tar,
og har sammen
tentamener og sånt, som
vertfall for oss i 8. Som 8.
klasse skal ha nå så de må
på en måte kjøre begge
løp da"

VERDIER:
"det er jo sånn tilpassa opplæring."

Ut ifra konklusjonen og middelpremisset ser vi at det er tilpasset opplæring i form av å tilby ekstra pensum som diskuteres. Omstendighetspremisset forteller oss at det er elever som er "flinkere" enn andre. Det er et utvalg av disse elevene som i følge målpremisset skal "stimuleres". Dette kan tyde på en antakelse om at noen elever har bedre kapasitet til å lære matematikk enn andre. Ved å bruke begrepet tilpasset opplæring som verdigrunnlag, formuleres målpremisset om at også de sterkeste elevene må få utfordringer som stimulerer dem. Dette er analogt med tilpasset opplæring slik det kan få mening i kvalitetsdiskursen. Forstått i enhetsskolediskursen, vil ikke det å tilby enkelte elever ekstra pensum være tilpasset opplæring, men heller være en løsning som kan føre til større sosiale forskjeller fremfor å utjevne dem.

Der St. Meld. nr 20 (2012-2013) trekker på dannelsesdiskursen og setter elevens behov for sosial tilhørighet som et avgjørende omstendighetspremiss, er det her kun elevenes ulike utgangspunkt som kommer til orde som omstendighetspremiss.

Argumentet kan fremstilles skjematisk på denne måten.



I argumentasjonen som fremmer løsningen hvor elevene som blir utfordret med neste års pensum blir testet med de samme testene som resten av elevene på deres eget årstrinn ser vi også trekk fra kvalitetsdiskursen. De formelle elementene som i verdipremisset blir lagt til bunn for argumentasjonen, kan leses som sentralstyrt kontroll, og målpremisset om dokumentasjon av kunnskapen til elevene er et tydelig trekk på kvalitetsdiskursens vekleggelse av resultatkontroll. Omstendighetspremisset i dette argumentet refererer også til de ikke diskursive forutsetningene for organisering av undervisning, når premisset viser til at konklusjonen er gunstig også med tanke på praktisk gjennomføring.

Når Lærer 1 begrunner organiseringen med at de "flinke elevene" skal få utfordringer som svarer til høye forventninger er dette i tråd med kvalitetsdiskursens middelpremiss om tilpasset opplæring for de sterkere elevene for å heve kunnskapsnivået. Tilpasset opplæring blir også nevnt eksplisitt som forklaring på tiltaket. Lærer 2 forklarer testpraksisen med behov

for formell dokumentering av kunnskapen, i tråd med kvalitetsdiskursens middelpremiss om kontroll av resultater, og begrunner det at de ikke får spesielt tilrettelagt tester med at det hadde vært vanskeligere å gjennomføre. Dette kan være et uttrykk for ikke diskursive omstendigheter, men det kan også leses som et uttrykk for kvalitetsdiskursens middelpremiss om effektivitet.

På tross av den sterke tilstedeværelsen til kvalitetsdiskursen, finnes det spor av de mer tradisjonelle utdanningsdiskursene. Det kommer til uttrykk noe mistillit til resultatregimet i to tilfeller. I et tilfelle hvor det ble diskutert et tiltak som var satt i verk på skolen, hvor de ”sterkeste” elevene fikk tilbud om å delta på et spesielt faglig ”løp” som et initiativ knyttet til tilpasset opplæring, uttrykte en av lærerne usikkerhet knyttet til hvem som skulle få tilbudet. Grunnlaget for differensieringen var resultatene elevene hadde oppnådd på nasjonale prøver.

Lærer 1: Vi delte dem inn, ... denne uka her, og jeg syntes det var litt sånn vanskelig å velge hvem som skulle få tilbudet, eller de som lå i grenseland der da.

Her uttrykkes mistillit til nøyaktigheten av resultatene som indikatorer på hvem som bør få tilbud om et mer krevende faglig løp. Det rettes altså kritikk mot sannheten i middelpremisset om at prøveresultater kan bidra med grunnlag for differensiering av undervisningen.

Lærer 1: Og det merka (jeg) ... (at de er) ute og ser hvem som har fått tilbudet og hvem som ikke har fått tilbudet og så videre. Så det er jo kanskje, det er ikke nødvendigvis positivt det.

Her stilles det også spørsmålsteget til konkurranseaspektet som er et resultat av differensieringen elevene imellom. Konkurranse som gjerne fremtrer som en positiv motiverende faktor i de neoliberalistiske diskursene, blir her omtalt som ”ikke positiv”. Dette kan leses som et uttrykk for enhetsskolediskursen og middelpremisset om at skolen skal være inkluderende og gi like muligheter.

Lærer 2: Det er jo positivt at man har den muligheten, men jeg føler at mange av de elevene som, hvertfall de som er på videregående, eller tar 1.klasse videregående, de har veldig fokus på det da, og det er jo mange andre fag, spesielt i 10. som er viktige, sånn så, jeg tror ikke det er noe som er for alle, for det er jo folk som er veldig flinke i matte, men som sliter i andre fag, og merker jo at det går utover de faga, fordi at de på en måte, det er litt sånn prestisje og da (Lærer 3: helt klart) å ta det faget, det er jo det, og så kan det jo hende at, jeg vet ikke, men

jeg opplever at det kanskje er litt kniving mellom noen elever som er på videregående der óg, og at det da blir nedprioritert andre fag, og det er jo litt farlig...

I sitatet over kan det leses et uttrykk for enhetsskolediskursens middelpremiss om sen spesialisering. I fortellingen om prestisje knyttet til det alternative matematikkløpet blir det fremstilt som problematisk at andre fag blir nedprioritert i forhold til matematikken.

4.3.2 Eksamen & Resultater

Bruken av resultater som målpremiss er gjennomgående fremtredende. De aller fleste handlingene/tiltakene som er oppe til diskusjon, begrunnes med ”å gjøre det bra” på prøver eller tester. Det uttrykkes også eksplisitt press fra skoleledelse og hjemmene på å oppnå gode resultater. Resultater er ikke nødvendigvis det eneste målpremisset, men det er ubestridt som målpremiss. Læringsutbytte blir i stor grad omtalt som resultater. Et godt eksempel på at kvalitetsdiskursen tydelig kommer til uttrykk finner vi i følgende utsagn.

Lærer 1: ... vi har hatt gjennomgang med alle matematikklærerne av en 10.klasse-eksamen, og det er veldig nyttig, det er veldig gunstig for det bidrar jo til at man ... får litt samme forståelsen for hva som kreves. Og så jobber vi litt med å utarbeide på hele skolen ... litt felles forståelse for det da.

Arne Christoffer: Forstår jeg det litt som at fokuset deres er 10.klasse-eksamen. kanskje litt mer enn...

Lærer 3: Ja, vi jobber jo på en måte på en skole da i en kommune som er fryktelig opptatt av at, at det skal, ikke overfokuseres, men at det skal gjøres bra, at dem på en måte har på en måte et rykte på seg for at det er et sted hvor folk gjør det bra, på skolen, og ikke bare i matematikk. Og da er det jo lett at fokuset kommer, på en måte, på de eksamenene som skal tas i 10.klasse, nettopp for ... at man på en måte skal opprettholde den statusen da.

Her kommer det tydelig til uttrykk et målpremiss om gode resultater på eksamen, som er et sentralstyrt prøve-/testinitiativ. Det settes likhetstegn mellom det ”å gjøre det bra” på skolen og å oppnå gode resultater. Lokal konkurranse som middelpremiss kommer også tydelig til uttrykk. Skolen har en status som skal opprettholdes. Dette er alle premisser som kan leses som trekk fra kvalitetsdiskursen.

4.3.3 Muntlige prøver

I en diskusjon om muntlige prøver i matematikk blir det av lærerne uttrykt et ønske om å jobbe mer muntlig, men det problematiseres med grunnlag i målbarhet. Skriftlig matematikk trekkes frem som mer målbart, og derfor mer anvendelig.

Arne Christoffer: ja. Hvorfor tror dere det sitter så langt inne med muntlige matematikkprøver?

Lærer 1: Nei, det er jo, blir vel regnet som et skriftlig fag, i utgangspunktet, ... og det, det skriftligjøres jo i veldig stor grad da, det er jo ikke nødvendigvis sånn at det er så bevisst men det er jo mer målbart da (Lærer 3: ja) ... matematikkretting blir jo ofte brukt til å, sånn er eksempel på ting som er ... lett å rette, uten at det nødvendigvis er det, men det er jo, nei jeg vet ikke kanskje det litt som at fagets na- (Lærer 3: natur) -tur, jeg vet ikke jeg, jeg synes det er vanskelig å si, ... , det er ikke noe argument for at det skal være sånn men det har jo vært sånn

Lærer 3: Ja, det blir jo som å si at den skriftlige delen er fryktelig, altså fryktelig sånn firkanta i målingen ofte (Lærer 1: ja) det er noe, enten er det helt gærent, halvveis riktig, eller så er det helt riktig, men så med en muntlig greie så må man kanskje dra ting mer ut da, det er på en måte, må være liksom mer rom for å tolke hva elevene sier, hva de mener, hva de prøver å forklare, mens på et ark er det liksom svart på hvitt, endelig, dette er mitt bidrag til denne oppgaven.

Selv om matematikklærerne gir uttrykk for at de er positive til muntlige prøver i matematikk, formulerer de her noen argumenter som taler imot gjennomføringen av denne praksisen. Et omstendighetspremiss sier at matematikk tradisjonelt er skriftlig, og at skriftlig arbeid er mer målbart. Dette premisset blir gjentatt tre ganger, men det blir også stilt spørsmålstegn til premissets sannhet. Bruken av målbarhet som premiss kan leses som et trekk på kvalitetsdiskursen, men matematikklærernes positive holdning til muntlige prøver, og nøling når de formulerer argumentene imot kan oppfattes som at de ikke klarer å benytte seg av de diskursive ressursene som behøves for å utfordre kvalitetsdiskursens vektlegging av målbarhet. Matematikklærerne posisjonerer seg i dette tilfellet som motvillig styrt av kvalitetsdiskursen.

4.3.4 Omvendt klasserom

I følgende avsnitt diskuteres det å legge opp undervisningen etter en såkalt omvendt klasseromsmodell. Det går ut på at elevene får hjemmelekser som går ut på å sette seg inn i nytt og ukjent stoff, for så å overlære dette i klasserommet sammen med læreren.

Lærer 2: Jeg skulle ønske at, ... det er veldig sånn i tiden nå med ... sånn omvendt klasserom da, ... at elevene har mer i lekse å se forklaringer, se videoer, hvordan er det ting gjøres. For da, at læreren får mer tid med enkeltelever, og vi kan på en måte diskutere ting med elever og få kanskje mer den, ja, mer sånn samhandling da, istedenfor å stå på tavla og vise, og forklare, sånn en lærer mot et klasserom, så det er nok noe jeg ønsker fremover, å kunne jobbe for at det på en måte får mer tid til på en måte sånn diskusjoner, og hjelpe elever da, enn å bare stå ... å forklare mye da, ... fordi da er det fort gjort at elever faller ut, og ... det er begrenset hvor mye en lærer kan gå rundt da, og hjelpe med oppgaver, så hvis man på en måte får frigjort mer tid til det på skolen eller på en måte fått elevene til å, for ... du får i lekse å gjøre dette videre, eller bli ferdig med dette ... men ... lekse kan kanskje noen ganger føles litt meningsløst da, at det bare blir mer av det vi gjorde på skolen, men hvis du på en måte må ha gjort, må ha sett de videosnuttene, du må på en måte ha lest det for å kunne på en måte være forberedt på skolen, så tror jeg på en måte det frigir mer tid til å hjelpe elevene da, samtidig som at det krever jo en del av elevene da, sånn som for de elevene som ikke gjør det blir det kanskje enda verre. ... så det er vanskelig balansegang da, men sånn ideelt så tror jeg det er en god måte å gjøre det på.

Lærer 3: Ja, jeg tror også hvis du gjør det på den måten at du kan være med å forberede de på ikke bare videregående, men det som skjer etter det og, også hvis man skal videre derfra igjen så er det jo også viktig at man er forberedt på det man skal gjøre da. Det er ... sikkert en del ... situasjoner på videregående hvor man kommer, og hvis man ikke er forberedt når du kommer så er det på en måte, da er du på en måte allerede litt for sent ute, hvis du skal prøve å henge deg på det som da skjer i timen, mens på ungdomsskolen er det litt mer sånn at, vi starter med det i timen, og så avslutter vi med det hjemme.

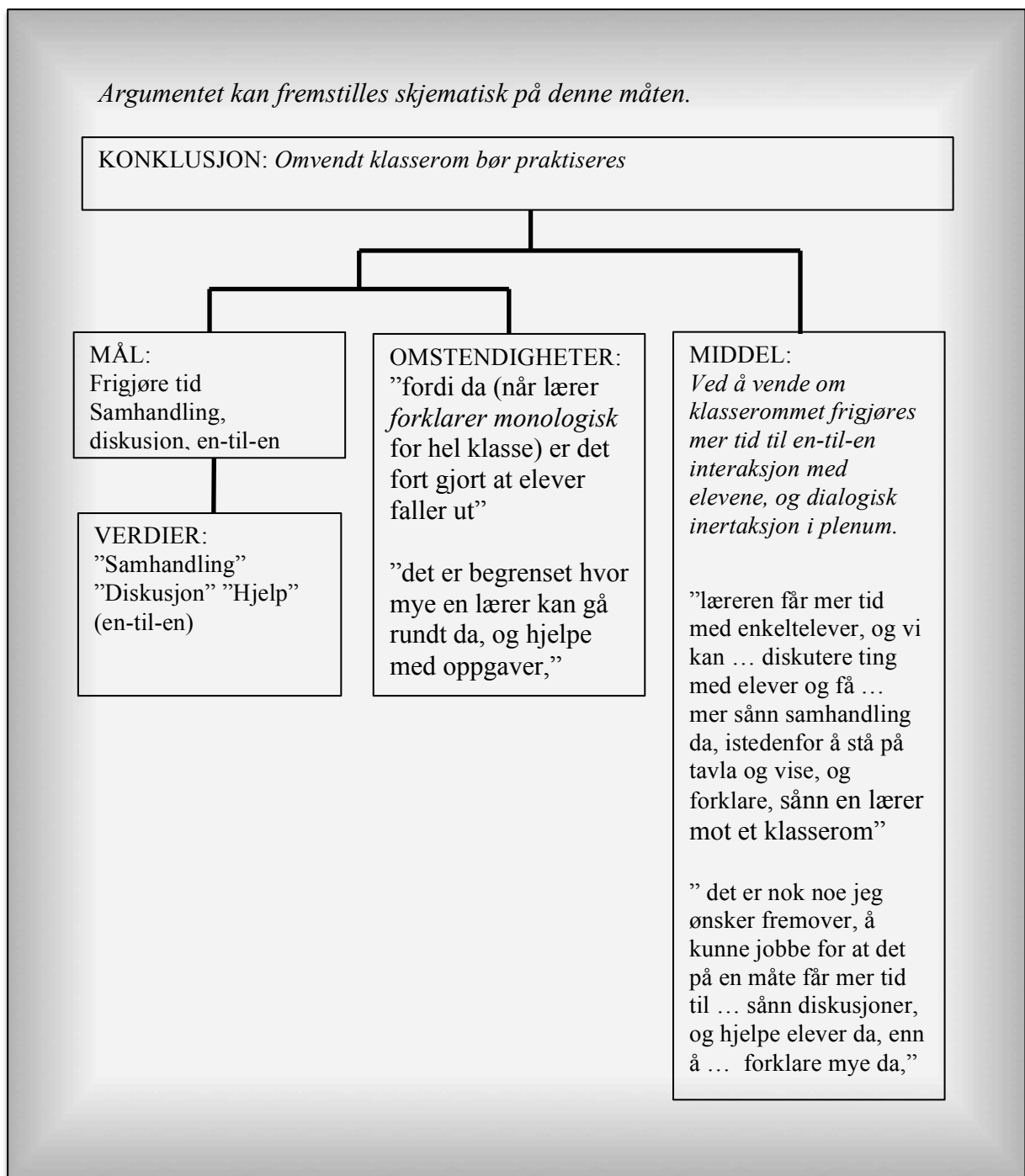
Lærer 2: Det er jo kjedelig å bli hengende etter allerede på ungdomsskolen, det òg.

Lærer 3: Jaja, selvfølgelig, men at man kanskje etter hvert da, jobber med å bli litt mer selvstendig, og jobber med å bli litt mer forberedt da, at man må faktisk være forberedt før timene, ikke bare gjøre ting hjemme som vi allerede har drevet med (Lærer 1: ja).

I dette utdraget kan vi lese tre argumenter som utgjør en overveielse over valg av omvendt klasserom som undervisningspraksis. Det er to argumenter for omvendt klasseromspraksis, og et argument imot. En analyse av de tre argumentene antyder at de to argumentene for, i stor

grad trekker på dannelsesdiskursen, mens argumentet imot først og fremst trekker på enhetsskolediskursen. De tre argumentene kan fremstilles skjematisk på følgende måte:

Første argument trekker på dannelsesdiskursens verdier om viktigheten av samhandling og diskusjon.



Dette argumentet konkluderer med at omvendt klasserom er fordelaktig for målpremisset om å frigjøre tid til samhandling, diskusjon og en-til-en hjelp i matematikktimene. Dette målpremisset bygger på verdipremisser om viktigheten av disse kvalitetene.

Omstendighetspremissene stadfester begrensningene til undervisningspraksisen som her presenteres som alternativet (monologisk lærer-til-klasse-forklaring), og ikke diskursive begrensninger (tidsbegrensninger som gjør at læreren ikke rekker tilstrekkelig en-til-en-hjelp hvis tiden brukes på forklaring). Middelpremisset presenterer omvendt klasseromspraksis som fremmede for målpremisset. Ved å la elevene sette seg inn i nytt lærestoff i hjemmelekse, ved for eksempel videoklipp, eller andre monologiske medier, kan tiden i matematikktimen frigjøres til diskusjoner, samhandling, og en-til-en-hjelp.

Det andre argumentet trekker på enhetsskolediskursen, og konkluderer imot omvendt klasseromspraksis, ved å støtte seg til at undervisningen skal være tilgjengelig for alle.

Argumentet kan fremstilles skjematisk på denne måten.

KONKLUSJON: Omvendt klasserom bør ikke praktiseres

MÅL:
Gi alle elever like
muligheter

VERDIER:
Sosialdemokratisk
solidaritet

OMSTENDIGHETER:
”men hvis du på en måte
må ha gjort, må ha sett de
videonuttene, du må på
en måte ha lest det for å
kunne på en måte være
forberedt på skolen, så
tror jeg på en måte det
frigir mer tid til å hjelpe
elevene da, samtidig som
at det krever jo en del av
elevene da sånn som for
de elevene som ikke gjør
det blir det kanskje enda
verre”

”Det er jo kjedelig å bli
hengende etter allerede
på ungdomskolen, det
òg”

MIDDEL:
Bruke undervisningstid til
innlæring, og
hjemmeleker til
overlæring.

Vi ser her at ved å trekke på enhetsskolediskursens sosialdemokratiske verdier, formuleres et målpremiss om å gi alle elever like muligheter til å få utbytte av undervisningen.

Omstendighetspremisset om at ikke alle elevene nødvendigvis vil klare å sette seg inn i lærestoffet på egenhånd, fører til middelpremisset om at bruk av undervisningstid til innlæring av nytt lærestoff fremmer målsetningen om å gi alle elever best mulig utbytte av undervisningen. Argumentet konkluderer dermed imot omvendt klasseromspraksis.

Det tredje argumentet presenterer ungdomsskolen som et sted på veien mot videre utdanning, og trekker dermed også arbeidsvaner inn som en del av argumentet.

Argumentet kan fremstilles skjematisk på denne måten.

KONKLUSJON: *Omvendt klasserom bør praktiseres*

MÅL:
Forberede elevene på videre studier

VERDIER:
Ungdomskolen er rettet mot videre utdanning

OMSTENDIGHETER:
”også hvis man skal videre derfra igjen så er det jo også viktig at man er forberedt på det man skal gjøre da. Det er ... sikkert en del ... situasjoner på videregående hvor man kommer, og hvis man ikke er forberedt når du kommer så er det på en måte, da er du på en måte allerede litt for sent ute, hvis du skal prøve å henge deg på det som da skjer i timen, mens på ungdomsskolen er det litt mer sånn at, vi starter med det i timen, og så avslutter vi med det hjemme”

MIDDEL:
”Ja, jeg tror også hvis du gjør det på den måten at du kan være med å forberede de på ikke bare videregående, men det som skjer etter det og.”

Med denne presentasjonen av ungdomsskolen som et steg mot veien videre, formuleres et målpremiss om å forberede elevene på videre utdanning. Omstendighetspremisset presenterer et behov for å forberede elevene på å måtte sette seg inn i nytt lærestoff på egenhånd. Middelpremisset presenterer omvendt klasseromspraksis som fremmede for dette målet, og argumentet konkluderer dermed for omvendt klasseromspraksis.

Ved overveielser av valget om å bruke *omvendt klasserom*, blir det argumentert for å gjøre det, med målpremiss om at det vil gi mer tid til samhandling mellom lærer og elever,

og diskusjoner i klasserommet, fremfor at undervisningstiden blir brukt til ”å stå på tavla og vise, og forklare, sånn en lærer mot et klasserom” noe som kan leses som enveiskommunikasjon rettet fra læreren mot elevene. Dette vitner om et målpremiss om samhandling og gjensidige sosiale handlinger. Dette premisset kjenner vi fra dannelsesdiskursen som et middelpremiss om at målet om dannelse skjer gjennom samhandling og gjensidig sosial praksis. Omvendt klasseromspraksis presenteres som ønskelig, men problematiseres på grunnlag av enhetsskolediskursens målpremiss om at alle skal ha like muligheter for videre utdanning, da modellen krever at elever selv tar ansvar for å forberede seg til undervisningen, noe som fører til at de som ikke klarer dette, vil få dårligere forutsetninger for å klare seg i videre utdanning.

4.3.5 KIKORA

Også når informantene overveier bruken av KIKORA⁸ blir frigjøring av tid til samarbeid og sosial samhandling trukket frem.

Lærer 2: Sånn jeg ser for meg å bruke det, så tror jeg det er mest praktisk å bruke det som lekser og hjemmearbeid, mens du i større grad bruker bok, skrivesaker, snakker sammen, og som jeg sa i stedet at du forbereder deg mer hjemme så du samarbeider mer mellom elever og lærer på skolen.

Konklusjonen i argumentet er positiv til bruk av KIKORA som hjemmelektur. Denne konklusjonen bygger på et verdipremiss om at samarbeid og samhandling er ønskelig (et verdipremiss som prioriterer samarbeid og samhandling), og et middelpremiss som sier at bruk av KIKORA som hjemmelektur vil kunne forberede elevene til, og frigjøre tid til undervisning som er mer preget av samarbeid og sosial samhandling. Som tidligere nevnt kan verdipremisset som prioriterer samarbeid og samhandling knyttes til dannelsesdiskursens middelpremiss som ser på samarbeid og samhandling som middel for å nå målet om dannelse.

Arne Christoffer: Hvorfor vil du bruke mer tid på samtale?

Lærer 2: Jeg håper jo de skal få en bedre forståelse av det de driver med. At de kanskje ser mer mening i det de driver med. At de forstår hvorfor de gjør det.

⁸ Et nettbasert digitalt læremiddel

Formuleringen av dette målpremisset skiller seg fra målformuleringer som trekker på kvalitetsdiskursen. Kvalitetsdiskursens fokus på resultater og målbarhet, og synet på læringsutbyttet som noe som kan måles på grunnlag av hva eleven er i stand til å gjøre, er her byttet ut med begreper om mening og forståelse. Disse begrepene blir problematiske å tolke som mål ut ifra kvalitetsdiskursen siden det er svært problematisk å avgjøre om elevene ser ”mening i det de driver med”, eller ”forstår hvorfor de gjør det”.

4.3.6 Muntlig forberedelse til tentamen

Valget som blir overveid i følgende sitat, er å organisere elevene i par, og gi hvert par 15-20 minutter muntlig forberedelsestid til en heldagsprøve.

Lærer 3: Det var også et tema vi snakket om i forhold til de heldagsprøvene som kommer rundt jul, at man setter av tid, si kvarter 20 minutter eller noe sånt, hvor man kan sitte to og to, det er ikke lov til å skrive, og så får du se på prøva og diskutere, hvordan løser vi dette, uten penn og papir selvfølgelig da, og at man på en måte får en ren matematisk diskusjon mellom to elever da, og så se om det gir noen utslag i forhold til de resultatene vi har fra tidligere da. Det tror jeg kan være ganske nyttig for veldig mange. Både for de som allerede er flinke, og de som kanskje ikke er så flinke da, at man både kan gi hjelp til noen, og kan få hjelp til andre, at man hjelper hverandre på den måten.

Argumentet kan fremstilles skjematisk på denne måten.

KONKLUSJON: *Muntlig forberedelsestid bør praktiseres*

MÅL:
"Og så se om det gir noe utslag i forhold til resultatene"

VERDIER:
Resultatoppnåelse

OMSTENDIGHETER:
"Det tror jeg kan være ganske nyttig for veldig mange. Både for de som allerede er flinke, og de som kanskje ikke er så flinke da, at man både kan gi hjelp til noen, og kan få hjelp til andre, at man hjelper hverandre på den måten."

MIDDEL:
Muntlig samarbeid i forberedelsestiden til tentamen kan bedre resultatene.

I dette argumentet trekkes det på kvalitetsdiskursen når målpremisset som formuleres presenterer forbedrede resultater som et mål. Middelpremisset presenterer muntlig samarbeid som forberedelse til tentamen som fremmede for målet, under omstendighetene som presenteres i formuleringen av omstendighetspremisset om at elevene vil få mulighet til å gi, og å få hjelp. Dette omstendighetspremisset kan leses som et trekk på dannelsesdiskursen da samarbeid er et sentralt begrep i denne diskursen.

I denne overveielser av muntlig forberedelsestid før heldagsprøver i matematikk, trekkes det på dannelsesdiskursens begreper om samarbeid og fellesskap, men målpremisset som formuleres trekker på kvalitetsdiskursens resultatfokus. Samtidig som omstendighetspremisset presenterer tiltaket som fordelaktig for elever med ulike evner og forutsetninger. Dette leser jeg som et eksempel på en hybriddiskurs som oppstår i møtet mellom dannelsesdiskursens fokus på samarbeid og fellesskap, og kvalitetsdiskursens fokus på resultater.

Videre i diskusjonen om muntlig forberedelse til heldagsprøver kommer lærerne inn på to viktige matematikdidaktiske temaer. Det ene er fokus på produkt eller prosess, og den andre er forholdet mellom testing og læring.

Arne Christoffer: var dette i forbindelse med arbeid eller testing?

Lærer 3: Det var i forbindelse med testing, at man da diskuterer seg imellom altså strategier, altså løsningsstrategier da. Det er kanskje der jeg føler at flest bommer. Valg av løsningsstrategier i matematikk, hva bruker jeg når? Det jeg kanskje føler de lærer mest av på ungdomskolen, er hvordan de ulike regnefunksjonene er, og sånn føler jeg at boka er lagt opp óg, at det er eksempler knyttet til oppgaven som ligger rett under, og så er det nye eksempler på oppgaver som er helt like eksemplene, slik at de skal kunne bruke eksemplene aktivt, men hadde du bladd opp på en vilkårlig side og tatt bort eksemplene, er det ikke sikkert at det er så mange som hadde skjønt hva de skulle gjøre på den oppgaven. Hvis ikke de får se på en måte fasiten⁹ i seg selv, og at det å snakke sammen kan være en løsning på det problemet.

Dette utdraget leser jeg som en utdypning av middelpremisset i argumentet for å gjennomføre muntlig forberedelsestid før heldagsprøver. Utdraget utdyper middelpremisset ved å utforske et teoretisk argument for å underbygge middelpremissets sannhet. På denne måten blir dette eksempel på hvordan teoretisk argumentasjon kan inngå i et praktisk argument slik Fairclough & Fairclough (2012) påpeker når de presenterer sin tilnærming til politiske diskurser som argumenterende. Det teoretiske argumentet består av omstendighetspremisset om at valg av løsningsstrategier er et område mange elever ”bommer på” når de skal løse oppgaver på prøver. Dette omstendighetspremisset gir grunnlag for å tro at hvis elevene får hjelp til å velge riktige løsningsstrategier, vil dette føre til bedre resultater. At to elever får snakke sammen om oppgavene som muntlig forberedelse blir presentert som en måte å hjelpe elevene å velge riktig oppgave. Det teoretiske argumentet som konkluderer med at det er grunn til å tro at middelpremisset er sant, støtter dermed det overordnede praktiske argumentet som konkluderer med at muntlig forberedelsestid bør gjennomføres. Et interessant aspekt ved dette, er at sosial samhandling og samarbeid, som her knyttes til dannelsesdiskursen, er nøkkelbegreper i argumentasjonen med hevede resultater som målsetning.

Dannelsesdiskursen bruker tradisjonelt samarbeid og samhandling som middel for å nå målsetninger om å styrke demokratiske verdier, og å forberede eleven på aktiv deltakelse i et

⁹ jeg tolker dette som fasiten på hvordan oppgaven skal løses, altså eksempelet.

demokratisk samfunn. I dette tilfellet synes middelpremisset å trekke på dannelsesdiskursen, mens målpremisset trekker på kvalitetsdiskursen.

Lærer 2: Da vil jo på en måte testinga óg i større grad kanskje være læring. Når man er i 8.- 9.- starten av 10.-trinn, er det ikke noe imot at man skal lære noe av testene, det er jo bare positivt det, det er nok formelle vurderinger sånn sett.

Lærer 3: Ja, jeg tror de lærer mye av det, og så tror jeg at siden det er i forbindelse med testing så tror jeg det er flere som ville lagt mer i den diskusjonen, altså prøvd å komme frem til mest mulig riktig på kortest mulig tid, istedenfor at hvis du hadde satt av 20 minutter av en time, så hadde halvparten sittet å snakket om nye venner på Facebook og annet vræl.

Her blir forholdet mellom testing og læring omtalt på to forskjellige måter. I den første uttalelsen blir det uttrykt at ved å gjennomføre muntlig forberedelse, vil en bivirkning eller et alternativt mål oppnås; nemlig læring. Det opprinnelige argumentet sier at ved å gjennomføre muntlig forberedelse (middelet) vil resultatene kunne heves (målet). Her hevdes det at elevene også vil kunne ha et læringsutbytte (et alternativt mål) av denne måten å jobbe på. På grunnlag av det alternative målpremisset blir det formulert et middelpremiss og et omstendighetspremiss som sier at ”siden det er i forbindelse med testing” (omstendighet), er det ”flere som ville lagt mer i diskusjonen”, slik at den ville blitt mer effektiv. I disse formuleringene blir testing brukt som et middelpremiss rettet mot et mål som formuleres som læring, hvor læring er noe som kommer i tillegg til resultater. Dette kan leses som et uttrykk for at kvalitetsdiskursens fokus på resultater ikke er tilstrekkelig når det kommer til å formulere målpremisser for valg av undervisningspraksis.

4.3.7 Like muligheter for videre utdanning

Fra spørsmålet om det var noe matematikklærerne så for seg at de kunne gjort annerledes for å gi flere elever de samme mulighetene til å ta videre utdanning, oppstod det en interessant diskusjon. Spørsmålet var fra min side tenkt som et forsøk på å fremprovosere trekk på enhetsskolediskursen, da jeg selv formulerer et målpremiss som trekker på denne diskursen. Som følge av min formulering av spørsmålet, kom diskusjonen til å handle om hvordan det kunne tilrettelegges for at de elevene som ble sett på som mindre sannsynlige kandidater for videre utdanning, kunne oppnå de samme mulighetene som resten av elevene. Siden jeg har formulert målpremisset på et verdigrunnlag som kan knyttes til min agenda som forsker, vil det her være interessant å se på omstendighetspremissene og middelpremissene lærerne

formulerer. Det blir fort foreslått et middelpremiss som dreier seg om elever som får tildelt ekstra ressurser i form av ekstra tid med en støttelærer. Forslaget handler om at læreren som underviser elevene til vanlig, også brukes til ekstra støtte.

Lærer 2: Hvis jeg som elevenes lærer, som ser elevene bedre kunne hatt en støttedimensjon med elevene også, slik at ekstratiden blir satt av til meg. Hvis den læreren som har elevene mest, også kunne hatt dem i støttetiden ville kanskje den tiden bli mer effektiv enn hvis det må komme inn en ny person som må sette seg inn i denne eleven, og hva klassen driver med og hvordan læreren underviser. Så det hadde kanskje vært mer effektiv bruk av den tiden de trenger... ekstra... hvis læreren som har det faget....

Det som kanskje er mest iøyenfallende ved denne formuleringen er fokuset på effektivitet og tilpassing i form av mer undervisning. Middelpremisset underbygges av et omstendighetspremiss som hevder at ”Hvis den læreren som har elevene mest også kunne hatt dem i støttetiden, ville kanskje den tiden bli mer effektiv enn hvis det må komme inn en ny person som må sette seg inn i denne eleven, og hva klassen driver med og hvordan læreren underviser.” Dette fokuset er analogt med kvalitetsdiskursens forståelse av tilpasset opplæring, men denne formuleringen sier også at det er mer som skal til enn bare *mer* undervisning. Formuleringen stiller implisitt krav til hvordan undervisningen gjennomføres, ved å foreslå at kjennskap til eleven, innholdet og den ordinære undervisningen kan gi grunnlag for å gi bedre støtte. Dette kan leses som et trekk på enhetsskolediskursen som bidrar med et mer utfyllende syn på tilpasset opplæring, slik jeg var inne på i kapittel 4.1.1.4.

I tillegg til tilpassing i form av mer eller mindre undervisning, trakk jeg også frem tilpasset opplæring i form av justert nivå på utfordringer elevene møter i undervisningen, da jeg omtalte tilpasset opplæring i kvalitetsdiskursen i kapittel 4.1.2. Dette formen for tilpasset opplæring blir omtalt i sammenheng med elever med IOP¹⁰, og nedjustering av mål for opplæringen.

Lærer 3: Nå er det jo sånn at de fleste elevene som har sånn støtte også har egne IOP-planer hvor målene har blitt nedjustert ofte ganske kraftig da, så spørsmålet er om målene er nedjustert så kraftig at de ikke når helt opp til de kravene som stilles når de skal videre. (Lærer 1: Ja det er jo interessant) for hvis vi... ofte så står det i disse planene at man skal kunne bruke matematikk i hverdagen. Det er på en måte et mål for året, at man skal kunne

¹⁰ Individuell opplæringsplan

bruke matematikk i hverdagen. Hvis man har det som mål når man går ut av 10., og man føler man har nådd det målet. Vil man da kunne si at man kan klare seg på videregående, da? Jeg tenker i utgangspunktet at det vel kanskje er litt for korttenkt sånn sett da. Hvis man tenker at de skal videre, så kommer de jo ikke videre med bare basiskunnskaper liksom. Å bare gjøre overslag i butikken er kanskje litt i korteste laget hvis du skal ha matematikk senere.

Her blir et middelpremiss om tilpasset opplæring¹¹ i form av justering av mål for opplæring, diskutert i relasjon til målpremisset jeg formulerte i spørsmålet, som trekker på enhetsskolediskursen. Konklusjonen som blir trukket i denne formuleringen, er at det ikke er fremmede for målet om at alle skal få like muligheter til videre utdanning, å nedjustere utfordringene elevene møter i undervisningen. Dette kan leses som et eksempel på at kvalitetsdiskursen og enhetsskolediskursen kan forekomme som motstående diskurser.

Et annet middelpremiss som diskuteres, er nivådeling i matematikkopplæring. Slik jeg kort beskrev det i kapittel 4.1.3, er nivådeling forbundet med kvalitetsdiskursen og tilpasset opplæring. Jeg beskrev et tilfelle hvor kvalitetsdiskursen og dannelsesdiskursen møttes i fortellinger om nivådeling. Da jeg i spørsmålet formulerte et målpremiss som trakk på enhetsskolediskursen, er det interessant å se at matematikklærerne møter det med et middelpremiss som forbindes med kvalitetsdiskursen.

Lærer 1: Det er sikkert litt kontroversielt, men i matematikk er ikke jeg helt fremmed for tanken på å ha litt større grad av nivådeling i timene enn nå. Ikke sånn generelt da, men i matematikk tror jeg det kanskje kunne vært litt... ja jeg er ikke helt fremmed for det der, og det er litt sånn på samme grunnlag som det, den sterke gruppa vi nevnte innledningsvis har en person som har ansvar for dem, og så kunne den svake gruppa ha en person som har ansvar for dem som kunne tenkt litt mer helhetlig enn det jeg klarer for de svake.

I dette utdraget presenteres ”litt større grad av nivådeling” som middelpremiss for å gi flere elever muligheten til å klare seg i videre utdanning. Som nevnt tidligere rettes tiltaket mot ”den svake gruppa” som anses for å være mindre sannsynlige kandidater for videre utdanning. Dette premisset diskuteres videre.

Lærer 3: Selv om det strider fryktelig med enhetsskolen

¹¹ Siden det her er snakk om elever med IOP, er det ikke her snakk om tilpasset opplæring som det grunnleggende prinsippet slik det blir brukt i politikken

Lærer 2: Det strider jo ikke imot enhetsskolen for det handler jo om å legge til rette for det nivået eleven er, at en elev som er svak da hvis man kan kalle det det, trenger kanskje andre utfordringer, andre tilpasninger enn en elev som er på et høyere nivå, det er jo å legge til rette for at alle skal klare å komme seg gjennom, til en viss grad, de temaene som man skal...

Her blir det lagt ned en påstand om at nivådeling strider imot enhetsskolen som prinsipp. Ut ifra Fairclough & Faircloughs (2012) tilnærming til argumenterende diskurs, kan dette forstås som at nivådeling som middelpremiss ikke er fremmede for verdipremisser eller målpremisser som forbindes med en enhetsskolediskurs¹². Denne påstanden motsies ved å utdype nivådeling som middelpremiss, og på denne måten argumentere teoretisk for at middelpremisset er fremmede for målpremisset. Dette gjøres ved hjelp av en diskurs om elevens nivå, og å tilrettelegge blant annet utfordringer til dette nivået. Dette er former for tilrettelegging jeg tidligere har knyttet til kvalitetsdiskursens forståelse av tilpasset opplæring. Det trekkes altså på kvalitetsdiskursen, når middelpremisset om nivådeling forsvares i møte med enhetsskolen som prinsipp.

Det blir også formulert omstendighetspremiss i diskusjonen rundt nivådeling.

Lærer 2: Det blir jo litt sånn tilbake til 60- 70-tallet med sånne fagplaner. Må på nivå 2 eller tre for å kunne gå videre.

Her blir det gjennom et omstendighetspremiss stilt spørsmålstegn til nivådeling ved å sammenligne omstendighetene med en tidligere ordning som forårsaket organisatoriske hindringer for videre utdanning for elever som ikke var på høyere nivågrupper. En slik ordning ville ikke være fremmede for målpremisset.

I følgende utdrag trekkes det en konklusjon, men diskusjonen fortsetter på grunnlag av oppfatninger om matematikk som fag.

Lærer 1: Ja det er klart. Det er ikke noe jeg har tenkt til å foreslå at vi skal gjøre, men det er morsomt å dvele ved tanken da, men nivå og sånn der, for det snakka vi vel litt om i sted, at det er jo egentlig litt sånn matematikk fungerer da, du skal fra det nivået til det nivået til det nivået...

¹² Det er her snakk om denne lærerens forståelse av enhetsskolen, og ikke denne tekstens konstruksjon av *enhetsskolediskursen*.

Lærer 2: Ja, det er byggesteiner, ikke sant. Har du mange hull, så kommer du ikke videre uansett, så det handler bare om å få tetta flest mulig av de hullene som folk kommer med. Det var jo som du sa, få samla dem til en gruppe. Hadde vi klart å ha matematikkundervisningen på trinnet samtidig, kunne vi samla de svake kanskje sammen med to støttelærere istedenfor at man går ut kanskje to-tre elever i hver klasse spredt ut på en uke

Lærer 2: Men jeg opplever nok óg på en måte at elevene er til god støtte for hverandre, jeg ser jo mange som sitter sammen som er på ulike nivå, og at de på en måte bruker hverandre ganske aktivt, og jeg er ganske åpen for at det er lov til å snakke sammen, og det skal ikke være helt stille i klasserommet, for de utnytter hverandre, og det er veldig positivt sånn sett, da. Men det er jo de ytterpunktene som er vanskelig.

Her blir det presentert et omstendighetspremiss om at det å lære matematikk er å bevege seg fra nivå til nivå. Dette premisset plasserer i likhet med kvalitetsdiskursen elever på forskjellige nivåer. Men til forskjell fra forståelsen om at elever er på forskjellige nivåer, og at undervisningen må tilpasses elevens nivå, konstrueres det her en virkelighet hvor det er matematikken i sin natur som er organisert i nivåer, og ikke elevene som er på forskjellige nivåer med bakgrunn i sine evner og forutsetninger. Dette kan leses som et uttrykk for hvordan matematikklærerne tillegger mening til matematikkfaget, basert på sine erfaringer med matematikk som skolefag, og tilgjengelige diskurser. Det er ingen av de skolepolitiske diskursene som her er knyttet til et slik syn på matematikk. Formuleringene kan dermed leses som et trekk på en diskurs utenfor den skolepolitiske diskursorden, som brukes til å underbygge kvalitetsdiskursens fokus på elevenes nivå, og danner et omstendighetspremiss som åpner for argumentasjon til fordel for nivådeling.

5 Diskusjon

I kapittel 1 og 2 redegjorde jeg for hva jeg ønsket å undersøke og hvilket teoretisk grunnlag jeg ville undersøke det på. Som forskningsspørsmålet sier, ønsket jeg å undersøke hvordan skolepolitiske diskurser reproduseres og omformes i matematikklæreres refleksjoner rundt valg av undervisningspraksis, eller hvordan matematikklærerne bruker skolepolitiske diskurser i refleksjon rundt valg av undervisningspraksis. Dette forskningsspørsmålet er, slik jeg beskrev i Kapittel 1, formulert med bakgrunn i en flerfoldig diskursbruk i skolepolitikken, og en oppfatning av læreren i en diskursiv posisjon, subjektivisert av de tilgjengelige diskursene.

I kapittel 4 presenterte jeg mine funn etter analysen av utdrag fra St. Meld 31 og 20 (2012-2013; 2007-2008), og fokusgruppesamtalen med mine informanter. Jeg vil i kapittel 5 diskutere disse funnene i lys av mine forskningsspørsmål, og i lys av teorien som ligger til grunn for denne undersøkelsen.

Jeg trakk frem fire grunnleggende premisser for undersøkelsen, formulert av Burr som et felles grunnlag for sosialkonstruksjonistiske retninger. Dette er premisser om *kritisk innstilling til selvfølgelig kunnskap, historisk og kulturell spesifisitet, sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser og sammenheng mellom kunnskap og sosial handling*. Det er på grunnlag av disse fire grunnleggende premissene jeg ser matematikklærerne, eller matematikklærernes kunnskap og sosiale handlinger, som påvirket av historiske og kulturelle aspekter og sosiale prosesser. Videre trekker jeg på sosialkonstruksjonismens og sosialsemiotikkens syn på språket når jeg ser på bruk av språk som sosiale prosesser og sosial handling. Det er ved hjelp av diskursanalyse som teori at jeg kan beskrive matematikklæreren i diskursive posisjoner, hvor diskurser er måter å kommunisere på som subjektiviserer matematikklæreren. Deretter beskriver jeg den skolepolitiske situasjonen i Norge som ramme for matematikklærernes diskursive posisjoner, eller som en diskursorden spesifisert av historiske og kulturelle aspekter.

I kapittel 4 begynte jeg med å konkretisere skolepolitiske diskurser ved å vise konkrete eksempler disse diskursene, og kategorisering av politiske diskurser i den politiske diskursordenen. Deretter tok jeg for meg matematikklærernes refleksjoner rundt valg av undervisningspraksis og identifiserte diskursive trekk fra den skolepolitiske diskursorden. Dette gjorde jeg ved hjelp av Faircloughs kritiske diskursanalyse, med Fairclough & Faircloughs (2012) tilnærming til politisk diskurs. Jeg vil i kapittel 5 først oppsummere og

diskutere disse funnene, og diskutere hvordan de kan belyse forskningsspørsmålene i lys undersøkelsens teoretiske grunnlag. Deretter vil jeg omtale enkelte aspekter som har vist seg som spesielt interessante.

5.1 Oppsummering av funn

5.1.1 Kvalitetsdiskurs

Kvalitetsdiskursen avgrenses innenfor den skolepolitiske diskursordenen til diskurs med fokus på kunnskapsnivå og målbar kompetanse. Resultater og måloppnåelse er sentrale aspekter. Tilpasset opplæring forstås i denne diskursen som et middel for å tilrettelegge for at hver enkelt elev skal få tilpasset opplæringen til sitt kunnskaps-/kompetansenivå, for at alle elever skal kunne oppnå best mulige resultater. Kvalitetsdiskursen blir sett på som influert av internasjonale nyliberalistiske diskurser, og fikk et oppsving i Norge etter overraskende dårlige resultater på PISA-undersøkelsen, og andre internasjonale og nasjonale undersøkelser.

5.1.1.1 Kvalitetsdiskurs i stortingsmeldingene

I analysen av utdragene fra St. Meld. nr 31 (2007-2008) og St. Meld. nr 20 (2012-2013) ser vi eksempler både på hvordan formuleringer kan få en annen betydning når de tolkes i kvalitetsdiskursen fremfor enhetsskolediskursen eller dannelsesdiskursen, og på hvordan trekk fra kvalitetsdiskursen brukes i formuleringene for å konstituere matematikklæreres diskursive grunnlag for valg av handling, og potensielt subjektivisere matematikklærerne.

I begge stortingsmeldingene blir tilpasset opplæring brukt som et sentralt prinsipp i argumentasjoner som omhandler matematikklæreres mulige valg av undervisningspraksis. I analysen kommer det frem at dette er et problematisk begrep som kan tolkes på forskjellige måter, av forskjellige diskurser innenfor den skolepolitiske diskursorden. Kvalitetsdiskursen viser seg i dette tilfellet å fokusere på elevens nivå, og tilpasning av tidsbruk og utfordringer til dette nivået. Formuleringer om tilpasning til nivå er en av kvalitetsdiskursens konstitusjoner av virkeligheten, som matematikklærere må forholde seg til når de velger undervisningspraksis. En matematikklærer som argumenterer for tilpasset opplæring som tilpassing til elevens nivå, kan dermed forstås som subjektivisert av kvalitetsdiskursen. Som vi kan se av analysen, er det ikke en selvfølgelig subjektposisjon, siden andre skolepolitiske diskurser kan konstituere en annen virkelighet, og dermed subjektivisere matematikklæreren på en annen måte.

Prinsippet om tilpasset opplæring er ofte forbundet med kvalitetsdiskursen, men i strategien for å implementere tilpasset opplæring i St. Meld. nr 31 (2007-2008) er det få trekk på kvalitetsdiskursen. Dette gjenspeiles i konklusjonens følger. Det konkluderes med at ”departementet vil utarbeide veiledningsmateriell og spre erfaring om hvordan tilpasset opplæring gjennomføres”. Et eksempel på slikt materiell nevnte jeg i innledningen til kapittel 4. I dette eksempelet blir Alrø & Skovsmoses (2005) kvalitative talehandlinger trukket frem som fremmede for tilpasset opplæring. Dette er som vi skal se i kapittel 5.2 mer forenlig med enhetsskolediskursens forståelse av tilpasset opplæring. I St. Meld. nr 20 (2012-2013) derimot er det klare trekk på kvalitetsdiskursen når det argumenteres for måter å organisere undervisningen for å tilpasse den til elevens *nivå* eller *situasjon*. Som følge av disse trekkene blir tilpasset opplæring konstituert som blant annet mer eller mindre tid til disposisjon for læring, eller utfordringer som er tilpasset elevens nivå. Det er i dette utdraget lite, eller ingenting som taler for at tilpasset opplæring skal skje i et fellesskap, eller at dialogiske kvaliteter vil påvirke tilpasningen.

I St. Meld. nr 20 (2012-2013) ser vi også at kvalitetsdiskursen brukes i en formulering av et premiss som taler imot nivådeling i matematikkundervisningen. Selv om kvalitetsdiskursen forstår tilpasset opplæring som tilpasning til elevens nivå, formuleres et premiss som sier at en inndeling av elever i homogene grupper ikke er den mest effektive måten å oppnå gode resultater på. Dette er et eksempel på hvordan kvalitetsdiskursen konstituerer en virkelighet hvor dokumentert måloppnåelse er en avgjørende faktor. Måten å vurdere hvorvidt et valg av en bestemt måte å organisere undervisning på, baserer seg på elevenes testresultater som sees som en følge av undervisningen. Med undersøkelsens kritiske holdning til selvfølgelig kunnskap, og syn på kunnskap som historisk og kulturelt spesifikt, ser jeg på denne vektleggingen av elevenes testresultater som en konstitusjon av virkeligheten, som er konstruert av kvalitetsdiskursen. Argumentasjon for valg av handling innenfor kvalitetsdiskursen, blir dermed til syvende og sist et spørsmål om hvordan handlingen påvirker elevenes testresultater.

5.1.1.2 Kvalitetsdiskurs i fokusgruppesamtalen

Av analysen kommer det frem at det trekkes på kvalitetsdiskursen ved flere anledninger, og i argumentasjon for og imot forskjellige former for undervisningspraksis. Testresultater og elevens nivå er to fremtredende aspekter ved matematikklærernes diskurs som knyttes til kvalitetsdiskursen. I diskusjonen om forsert løp, argumenterer informantene for denne

løsningen ved å formulere løsningen som en måte å tilpasse utfordringer til de sterkeste elevene. På denne måten trekker de på kvalitetsdiskursens forståelse av tilpasset opplæring. Dette gir utrykk for at matematikklærerne subjektiviseres av kvalitetsdiskursen. I tillegg til dette, blir det trukket på kvalitetsdiskursen når det formuleres et krav til formell testing og dokumentering av kunnskap, som begrunnelse for at elevene som følger et forsert løp, testes med de samme prøvene og testene som de andre elevene på trinnet. Denne formen for organisering er ikke lærernes valg, men lærernes fortellinger om organiseringen sees som deres måte å tillegge mening til denne formen for organisering. Det er altså lærernes diskursive argumentasjon, selv om det ikke er deres valg. Dette kan være et eksempel på at diskursive forhold på skolen virker konstituerende på matematikklærernes diskurs.

Også når matematikklærerne forbinder det ”å gjøre det bra på skolen” med gode testresultater, leses dette som trekk på kvalitetsdiskursen. Dette er et gjennomgående trekk, og virker å være det mest fremtredende målpremisset i matematikklærernes argumentasjon. Et slikt hegemonisk overtak når det kommer til formulering av målpremisser, er et tydelig tegn på at kvalitetsdiskursens konstitusjon av dokumentert måloppnåelse i form av testresultater virker subjektiviserende på matematikklærerne.

Selv om kvalitetsdiskursen ofte brukes som ressurs i argumenter for valg av undervisningspraksiser, kommer det også frem av analysen av argumentasjonen rundt muntlige prøver i matematikk at matematikklærerne kan fremstå som bundet av kvalitetsdiskursen. Kvalitetsdiskursens konstitusjon av prøver som konsept, stiller krav til at elevenes arbeid er mest mulig målbart. Innenfor en slik konstruksjon av virkeligheten blir muntlige matematikkprøver problematisk som følge av at det er mindre målbart. Når det i dette tilfellet ikke trekkes på andre diskurser for å konstruere en annen virkelighet, blir matematikklærernes argumentasjon styrt av kvalitetsdiskursen.

Selv om det ofte trekkes på kvalitetsdiskursen i matematikklærernes formuleringer av målpremisser, blir det også trukket på kvalitetsdiskursen når diskusjonen omhandler et målpremiss jeg formulerte med trekk på enhetsskolediskursen. Da jeg spurte om hva matematikklærerne så for seg at de kunne gjøre for å gi flere elever bedre muligheter for videre utdanning, trakk de igjen på kvalitetsdiskursens forståelse av tilpasset opplæring, som orienterer seg rundt begrepet om nivå.

Kvalitetsdiskursen forekommer også i tilfeller hvor det dannes hybriddiskurs, eller som en av to konfronterende diskurser. Dette vil jeg diskutere videre i kapitlene om hybriddiskurser og motstående diskurser.

5.1.2 Enhetsskolediskurs

Enhetsskolediskursen er den diskursen i den skolepolitiske diskursordenen som bygger på de eldste tradisjonene i norsk skolepolitikk. Diskursen bygger på sosialdemokratiske verdier om utjevning av sosiale forskjeller gjennom en inkluderende skole med sen spesialisering.

5.1.2.1 Enhetsskolediskurs i stortingsmeldingene

Ved analyse av strategien for implementering av tilpasset opplæring i St. Meld. nr 31 (2007-2008) ser vi at enhetsskolediskursen tilbyr en tolkning av tilpasset opplæring. Diskursens forståelse av *evner og forutsetninger* kan skille seg fra for eksempel kvalitetsdiskursens forståelse av de samme begrepene. Dette fører til en konstitusjon av virkeligheten hvor tilpasset opplæring ikke handler om å tilpasse undervisningen til elevens *nivå*, men heller tilpasse undervisningen til aspekter som elevens sosiopolitiske bakgrunn og/eller etnisitet. Dette får konsekvenser for premisser og konklusjoner i argumenter som omhandler gjennomføring av tilpasset opplæring i matematikkundervisningen. Som vi ser i utdraget fra St. Meld. nr 31 (2007-2008), vil enhetsskolediskursens forståelse av argumentasjonen i strategien tale for tilpasning av kommunikasjonen i klasserommet, slik at den passer med kommunikasjonen eleven er vant med fra de andre sosiale arenaene han/hun deltar på, og da kanskje først og fremst hjemmet.¹³ I analysen av utdraget fra St. Meld. nr 20 (2012-2013), hvor tiltak som presenteres som potensielt fremmede for tilpasset opplæring diskuteres, ser vi at enhetsskolediskursens forståelse av tilpasset opplæring er fraværende. Konklusjonene som blir diskutert har dermed lite med denne formen for tilpasning av undervisningen å gjøre. I analysen av de to utdragene som diskuterer tilpasset opplæring i St. Meld. 31 og 20 (2012-2013; 2007-2008) kan vi se at enhetsskolediskursen tilbyr en konstitusjon av virkeligheten som får konkrete konsekvenser for argumentasjon knyttet til tilpasset opplæring, og dermed at enhetsskolediskursen er en potensielt subjektiverende diskurs for matematikklærere, som tilbyr en annen subjektposisjon enn det kvalitetsdiskursen gjør.

5.1.2.2 Enhetsskolediskurs i fokusgruppesamtalen

Også enhetsskolediskursen blir brukt når matematikklærerne reflekterer over valg av undervisningspraksis. Trekkene er ikke like fremtredende som trekkene på kvalitetsdiskursen, men enhetsskolediskursen spiller likevel en avgjørende rolle i flere argumenter. Særlig når

¹³ Dette blir gjerne omtalt som å tilpasse undervisningen til elevens kulturelle kapital

”omvendt klasserom” diskuteres, er trekk fra enhetsskolediskursen sentrale. To av de tre argumentene som identifiseres i denne diskusjonen knyttes i stor grad til enhetsskolediskursen. Det første av disse to argumentene argumenterer mot omvendt klasserom som undervisningsform ved å trekke på enhetsskolediskursens konstitusjon av skolen som inkluderende, og problematiserer løsningen som eventuelt ekskluderende for elever som ikke greier å dra nytte av en slik måte å arbeide på. Dette er et eksempel på at enhetsskolediskursen subjektiviserer matematikklærerne. Neste argument fortsetter trekkene på enhetsskolediskursen når det argumenteres for omvendt klasserom som undervisningsform, ved å hevde at denne arbeidsformen forbereder elevene på videre utdanning. Av dette ser vi at det også innenfor en diskurs kan argumenteres for motstående konklusjoner, og at det er rom for forskjellige subjektposisjoner.

Når jeg gjennom mitt spørsmål trekker på enhetsskolediskursen, og formulerer et målpremiss om at flere elever skal få bedre mulighet til videre utdanning, trekkes det i liten grad videre på enhetsskolediskursen. Resten av argumentasjonen trekker i stor grad på kvalitetsdiskursen, med unntak av det som kan leses implisitt som et trekk på enhetsskolens forståelse av tilpasset opplæring, når det foreslås en løsning som kan fremme en bedre måte å gjennomføre ekstraundervisning på.

5.1.3 Dannelsesdiskurs

Etter den annen verdenskrig ble demokratiske verdier en del av innholdet i skolen. Dette medførte en diskurs om elevens dannelse. For at elevene skulle bli aktive deltakere i et demokratisk samfunn ble det lagt vekt på blant annet kritisk tenking, samarbeid og fellesskap.

5.1.3.1 Dannelsesdiskurs i stortingsmeldingene

I strategien for tilpasset opplæring i St. Meld. nr 31 (2007-2008), ser vi dannelsesdiskursens påvirkning på formuleringen om hvordan tilpasset opplæring bør foregå. Trekkene på dannelsesdiskursen bidrar med premisser som er avgjørende for konklusjonen som sier at opplæringen skal skje i fellesskap. Når dette premisset formuleres, brukes dannelsesdiskursen til å utelukke nivådeling som middel for å tilpasse opplæringen. Dette ser vi også i utdraget fra St. Meld. nr 20 (2012-2013) som diskuterer organiseringen av elever i grupper, hvor dannelsesdiskursen blir brukt til å formulere et middelpremiss som sier at utstrakt bruk av nivådeling er hemmende for skolen som sosialiseringarena. Dette er igjen en konstitusjon av virkeligheten som ikke gjenspeiles i utdraget fra St. Meld. nr 20 (2012-2013) som diskuterer

tilpasset opplæring. I dette utdraget har kvalitetsdiskursen vunnet hegemoni, og formuleringer om fellesskap, sosialt samhold og skolen som sosialiseringsarena, uteligger i denne diskusjonen. Kvalitetsdiskursens hegemoni gjør det i dette tilfellet lettere å argumentere for nivådeling.

Selv om dannelsesdiskursen er mindre eksplisitt i de tre utdragene som ble analysert, er det ikke grunn til å tro at den er mindre eksplisitt i skolepolitisk diskurs generelt. Som både Braathe (2012) og Stray (2011) påpeker, er formålsparagrafen ("Formålsparagrafen,") formulert i det som omtales som den sosialdemokratiske enhetsskolediskursen, eller verdidiskursen, med formuleringer om fellesskap, sosialt samhold og skolens dannelsesmandat.

5.1.3.2 Dannelsesdiskurs i fokusgruppesamtalen

Dannelsesdiskursen er den diskursen innenfor den skolepolitiske diskursorden som virker minst tilstedeværende i fokusgruppesamtalen. Det er kun når det argumenteres for omvendt klasserom at det kan identifiseres et argument som i hovedsak trekker på dannelsesdiskursen. I de andre tilfellene hvor dannelsesdiskursen brukes, er det i sammenheng med andre diskursive trekk, og hybriddiskurser. Når det trekkes på dannelsesdiskursen, er det først og fremst fokuset på sosial samhandling og fellesskap det handler om. Dette kommer frem i det første argumentet som argumenterer for omvendt klasserom. I dette argumentet blir målpremisset og middelpremisset formulert ved trekk på dannelsesdiskursen.

Også når muntlig forberedelsestid til heldagsprøver diskuteres, kommer dannelsesdiskursens fokus på samarbeid og fellesskap frem i formuleringen av premisser. I dette tilfellet skjer det i omstendighetspremisset og middelpremisset. Som vi skal se i neste kapittel, er dette trekk jeg ser på som en del av en hybriddiskurs.

5.1.4 Hybriddiskurser

Som jeg skrev om i kapittel 2, ligger subjektets, eller mer konkret matematikklærernes, handlekraft i muligheten til å utvikle og omforme diskurser og diskursordener ved å danne hybriddiskurser. I dette kapitlet vil jeg se på hvordan matematikklærerne danner hybriddiskurser ved å trekke på flere av de skolepolitiske diskursene i et argument. Ved å gjøre dette, formulerer de argumenter som ikke er begrenset innenfor en diskurs. Et eksempel på dette finner vi i diskusjonen om muntlig forberedelse til tentamen. Her formuleres det et målpremiss ved å trekke på kvalitetsdiskursens fokus på testresultater, men det formuleres et

middelpremiss ved å trekke på dannelsesdiskursen. På denne måten argumenteres det for muntlig forberedelsestid til tentamen, hvor elever kan samarbeide med hverandre, på grunnlag av en sammensetning av premisser fra både kvalitetsdiskursen og enhetsskolediskursen.

5.1.5 Motstridende diskurser

I analysen av fokusgruppesamtalen ser vi også et eksempel på motstridende diskurser. Dette forekommer i diskusjonen om tiltak for å bedre mulighetene til de elevene som anses for å være mindre sannsynlige kandidater for videre utdanning. Nedjustering av målene til enkelte elever blir formulert som middel i tråd med kvalitetsdiskursens fokus på å tilpasse utfordringer til elevens nivå. I tilfellene som blir beskrevet av matematikklærerne, uttrykkes det bekymring for at målene blir nedjustert så kraftig at selv om elevene når målene, har de likevel liten mulighet til ta videre utdanning. Dette kan sees som ekskludering fra videre utdanning, noe som strider med målpremisset til denne diskusjonen, som trekker på enhetsskolediskursen. I denne diskusjonen er det kvalitetsdiskursens måte å forholde seg til omstendighetene om varierende elevnivå på som strider imot enhetsskolediskursens mål om en inkluderende skole.

5.2 Interessante aspekter

Jeg har nå, ved hjelp av empiriske undersøkelser av politisk diskurs og matematikklæreres diskurs ved refleksjon over undervisningspraksis, belyst forskningsspørsmålet om hvordan matematikklærere trekker på politisk diskurs, og dermed også hvordan politiske diskurser reproduseres og omformes i matematikklærernes refleksjoner rundt undervisningspraksis. Ved å kartlegge en politisk diskursorden gjennom avgrensning av tre diskurser, har jeg identifisert sentrale premisser for argumentasjon i skolepolitisk diskurs, og identifisert de samme, eller liknende, premisser i matematikklærernes diskursive refleksjon over undervisningspraksis. På denne måten har jeg avdekket at matematikklærernes refleksjoner i stor grad støtter seg til de samme premissene som skolepolitisk diskurs, og at alle de tre skolepolitiske diskursene reproduseres, men de reproduseres i ulik grad.

5.2.1 Hegemoni, ideologi og subjektivisering

Kvalitetsdiskursen synes å ha et visst hegemonisk overtak, da det er gjennom denne diskursen det blir formulert flest premisser som får følger for konklusjonen. På denne måten kan

kvalitetsdiskursen forstås som den mest fremtredende ideologiske diskursen, som i størst grad subjektiverer matematikklærerne. Likevel trekkes det i enkelte tilfeller også på enhetsskolediskursen og dannelsesdiskursen når det formuleres premisser som får følger for konklusjonen. Av dette ser vi at selv om kvalitetsdiskursen tilsynelatende står sterkest, indentifiseres også de andre diskursene som subjektiverende av matematikklærerne, og som påvirkende på det diskursive grunnlaget for valg av handling. Siden praktisk argumentasjon er plausibel argumentasjon, som baseres på antagelser om hva som bør gjøres, og siden konklusjonen ikke bevises, kan enkelte premisser ugyldiggjøre en konklusjon eller på en annen måte avgjøre det endelige valget av handling (Fairclough & Fairclough, 2012). Det behøver derfor ikke å være kvalitetsdiskursen (som er den mest frekvente forekommende diskursen som er den diskursen) som i størst grad påvirker det diskursive grunnlaget for handling, og i størst grad subjektiverer matematikklæreren. Som vi ser i både matematikklærernes argumentasjon, og i stortingsmeldingene, bidrar både dannelsesdiskursen og enhetsskolediskursen med avgjørende premisser for konklusjoner knyttet til undervisningspraksis i matematikk. Argumenter om nivådeling av elever er et godt eksempel på dette. Dette viser oss at dannelsesdiskursen og enhetsskolediskursen også kan forstås som ideologiske diskurser som subjektiverer matematikklærerne, og spiller en viktig rolle for matematikklæreres valg av undervisningspraksis, på tross av at kvalitetsdiskursen synes å være den mest fremtredende.

Når matematikklærerne gir uttrykk for at de opplever dilemmaer, eller at de motsier seg selv, kan dette være uttrykk for at de subjektiveres av, eller posisjoneres innen, motstående diskurser. Fra fokusgruppesamtalen ser vi eksempler på at den skolepolitiske diskursordenen inneholder ideologiske diskurser som kan møtes som motstående når matematikklærere reflekterer over valg av undervisningspraksis.

5.2.2 Politikk som maktkamp og samarbeid

Det har også falt lys på et annet interessant aspekt. De forskjellige politiske diskursene, viser seg i enkelte tilfeller som motstridende diskurser i matematikklærernes refleksjoner. Dette viste jeg et eksempel på i kapittel 4.3.7, hvor matematikklærerne diskuterte like muligheter for videre utdanning. Som en kommentar til dette, vil jeg trekke frem et av utsagnene til matematikklærerne selv. ”Lærer 2: nå sitter vi og motsier oss selv... Lærer 3: der ser du hvordan vår hverdag er.”. Forskjellige diskursers subjektivering av matematikklærere, fører til at matematikklærerne formulerer det de selv oppfatter som selvmotsigelser ved refleksjon

over undervisningspraksis. Dette kan være resultatet av en manglende institusjonell hierarkisk prioritering av verdipremisser og målpremisser slik Fairclough & Fairclough (2012) hevder er nødvendig for en demokratisk løsning av uoverensstemmende verdier. På denne måten blir lærerne ofre for politikk som maktkamp slik Fairclough & Fairclough (2012) forklarer det.

På den annen side ser vi også eksempler på politikk som samarbeid for å løse interessekonflikter. Disse eksemplene ser vi ved omforming av diskursordenen gjennom hybriddiskurser. Ved å trekke på et flertall av de skolepolitiske diskursene, formuleres argumenter som støtter seg til premisser som ivaretar et flerfoldig verdigrunnlag. Fairclough & Fairclough (2012) hevder at de beste avgjørelsene blir tatt når flest mulig premisser er tatt til etterretning. En flerfoldig diskursorden vil tilby flere diskursive ressurser for formulering av premisser, og dermed skape et bedre diskursivt grunnlag for valg av handling så lenge det ikke er usikkerhet knyttet til forskjellige verdiers hierarkiske ordning. Hybriddiskurser i matematikklærernes refleksjoner kan være en indikasjon på at diskurser tas i bruk på en måte som ivaretar et flerfoldig verdigrunnlag og er berikende for argumentasjonen. Jeg vil derfor argumentere for at en flerfoldig diskursorden, lik den skolepolitiske diskursordenen, kan være både en berikelse og en tvangstrøye for matematikklærerens argumenterende refleksjon rundt undervisningspraksis, avhengig av om skolen som institusjon anvender en tydelig hierarkisk ordning av verdiene de forskjellige diskursene fører med seg. Dette vil for eksempel innebære tydelige svar på om skolens viktigste verdier er testresultater, dannelse eller inkludering.

6 Litteratur

- Alrø, H. & Skovsmose, O. (2005). Undersøgende samarbejde i matematikundervisningen - udvikling af IC-modellen. *Arbejdsrapporter om læring*, 6.
- Boaler, J. & Wiliam, D. (2001). 'We've still got to learn!' Students' perspectives on ability grouping and mathematics achievement. I P. Gates (Red.), *Issues in mathematics teaching* (s. 77-92). 2001: Routledge.
- Braathe, H. J. (1997). Matematikkundervisning, lærerutdanning og matematikkbevissthet. I S. Haga (Red.), *Vilkår for eit verdig liv* (s. 69-83).
- Braathe, H. J. (2012). Discursive positioning in Norwegian teacher education: Shifting from cross-curricularity to skills-based subject specialisation. *International Journal of Educational Research*,(0). doi:10.1016/j.ijer.2012.07.001
- Fairclough, N. & Fairclough, I. (2012). *Political Discourse Analysis*. Hoboken: Taylor & Francis.
- Formålsparagrafen, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis : metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl.
- Kleve, B. (2005). *Teachers' implementation of a curriculum reform*. Paper presentert på: CERME 4. Hentet fra http://ermeweb.free.fr/CERME4/CERME4_WG12.pdf
- Kleve, B. (2007). *Mathematics teachers' interpretation of the curriculum reform, L97, in Norway* (Bind 5). [Kristiansand]: Høgskolen i Agder.
- Kristensen, T. E. (2010). Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet. *Tangenten*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- L-97. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- LK-06. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Sivertsen, H. (1946). *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole* (Bind 15). Bergen: I hovedkommissjon hos John Griegs forlag.

- Solomon, Y. (2009). *Mathematical literacy : developing identities of inclusion*. New York: Routledge.
- St. Meld. nr 20. (2012-2013). *På rett vei - kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
- St. Meld. nr 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Stray, J. H. (2011). Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*,(1), 18-29.
- Svarstad, J. (2013). - *Vi har elever som har grått seg gjennom prøven*. Hentet 30.04.2013 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/---Vi-har-elever-som-har-gratt-seg-gjennom-proven-7182529.html> - .UX-C8CuAspJ
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger : fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forl.
- Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. New York: Macmillian.
- Walton, D. N. (1992). *Plausible Argument in Everyday Conversation*. State university of New York: State university of New York Press, Albany.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Zevenberg, R. (2001). Language, social class and underachievement in school mathematics. I P. Gates (Red.), *Issues in mathematics teaching* (s. 38-50): Routledge.

Vedlegg 1

Intervjunotat

Jeg tenkte vi skulle spisse samtalen inn mot elevenes overgang fra ungdomsskolen til videregående siden det liksom er da dere er ferdig med dem, og sender dem videre.

Det jeg er ute etter er hvordan dere uttrykker dere, så det er bare å trekke inn det dere er opptatt av, og gjerne kommenter hverandres utsagn. Jeg tenker dette som en gruppesamtale hvor alle sammen er ca. Likestilte deltakere. Det er derfor jeg kaller det en fokusgruppesamtale og ikke et intervju.

Gjerne konkrete hendelser.

Så jeg tenkte jeg bare skulle begynne **åpent** med å spørre

Hvordan arbeider dere mot elevenes kommende overgang til videregående opplæring?

*Hva slags **forventninger** opplever dere at rettes mot dere, eller deres arbeid (knyttet til elevenes kommende overgang til videregående opplæring)?*

*Opplever dere noen **utfordringer** (knyttet til elevenes kommende overgang til videregående opplæring)? Hvilke?*

*Hvis elevenes **overgang** til videregående opplæring **ikke er i fokus**, hva vel dere da si er hensikten med arbeidet deres?*

Ladete spørsmål:

*Hvilken rolle spiller **kompetansemål** i arbeidet (knyttet til elevenes kommende overgang til videregående opplæring)?*

*Hvordan arbeides det for at alle elever skal **like muligheter til å nå de samme målene**?*

*Hvordan arbeides det for at alle elever skal få **like muligheter til å komme inn på videregående**? Hva er det som påvirker disse mulighetene?*

*Hva tenker dere rundt **hvordan deres elever klarer seg på videregående?** Hvordan påvirker det arbeidet deres?*

Vedlegg 2

Informert samtykkeerklæring til fokusgruppesamtaler til masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap

Jeg (Arne Christoffer Urdahl) skal skrive en masteroppgave i *Skolerettet utdanningsvitenskap – med fordypning i matematikk*. I denne sammenheng er jeg interessert i å undersøke hvordan matematikklærere uttrykker seg om matematikkutdanning. Dette vil jeg gjøre ved å avholde fokusgruppesamtaler med matematikklærere som deler arbeidsplass. Samtalene vil bli tatt opp, og lagres på lydbånd. Opptakene vil bli behandlet konfidensielt, og prosjektet er meldt til *personvernforbundet for forskning*. Lagret data vil bli slettet når prosjektet avsluttes 1. Juni 2013. Deltakelse i prosjektet er frivillig, og deltakerne vil til enhver tid ha mulighet til å trekke deg uten å oppgi grunn.

Mvh. Arne Christoffer Urdahl

Kontaktinformasjon

Arne Christoffer Urdahl

E-post: arnechristoffer.urdahl@gmail.com

Tlf: 95 87 69 07

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon og vil med dette si meg villig til å delta i prosjektet (omtalt ovenfor), og godta at opplysninger om meg samlet inn i fokusgruppesamtaler, og lagret på lydbånd brukes i prosjektet.

Underskrift

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hans Jørgen Braathe
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 03.10.2012

Vår ref:31674 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31674	<i>Matematikklæreres bruk av skolepolitiske diskursive trekk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hans Jørgen Braathe</i>
Student	<i>Arne Christoffer Urdahl</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marte Sivertsen

Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Arne Christoffer Urdahl, Stockflethsgate 52c, 0461 OSLO

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31674

Formålet er å belyse hvilke diskursive trekk som kan spores fra skolepolitiske diskurser i matematikklæreres uttalelser om god/vellykket matematikkutdanning. Utvalget omfatter omlag 8 matematikklærere.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, forutsatt at det tilføyes at Høgskolen i Oslo og Akershus er behandlingsansvarlig institusjon. Det bør også fremgå at ingen enkeltpersoner vil være gjenkjennbare i masteroppgaven.

Data samles inn gjennom gruppeintervju og registreres ved hjelp av lydopptak som behandles elektronisk.

Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal i følge informasjonsskrivet avsluttes 01.06.2013, og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, arbeidsplass, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.