

## Sammendrag

På bakgrunn av trekk i samfunnsutviklingen og arbeidslivet har Ludvigsenutvalget vurdert grunnopplæringens innhold, fag og fagstrukturer opp mot krav til kompetanse i et fremtidig arbeids- og samfunnsliv. Ludvigsenutvalget baserer sine vurderinger på forskning, tidligere internasjonale prosjekter, lokale innspill fra utdanningssektoren og andre studier av registerdata, evalueringer, læringsforskning og sammenligninger med andre land osv. Sosial og emosjonell kompetanse er et nytt (samle)begrep som brukes i NOU 2014:7 og NOU 2015:8 og som er blitt et viktig begrep innenfor det brede kompetansebegrepet som utvalget ønsker å fremme i en ny læreplan. Jeg ønsket å se nærmere på dette samlebegrepet og finne ut hva utvalget legger i sosiale og emosjonelle kompetanser.

Jeg har derfor i denne masteroppgaven gjennomført en kritisk diskursanalyse av sosiale og emosjonelle kompetanse i NOU 2014:7 og NOU 2015:8, basert på Faircloughs tredimensjonale modell. Temaet for denne oppgaven er ”sosial og emosjonell kompetanse” i fremtidens skole ut fra problemstillingen: ”Hvordan tenker man om sosial og emosjonell kompetanse i NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*, og NOU 2015:8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser?*”

Analysen viser, på tekstnivå, at forskning poengterer viktigheten av å systematisk utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser for å bedre deres framtidsutsikter i forhold til skoleprestasjoner, arbeidsliv, helse og samfunnsliv. På diskursiv praksis nivå viser analysen ulike innholdsmessige spor fra diverse tekster, og jeg kommer frem til og beskriver diskursene: psykologisk diskurs, pedagogisk diskurs og samfunnsøkonomisk diskurs, og en overordnet diskursorden som er sosial og emosjonell kompetanse. Diskursene er delvis i kamp om hegemoniets status, og det viser seg at både den samfunnsøkonomiske og den psykologiske diskursen er sterke og får utøve makt på den pedagogiske diskursen for å justere og transformere denne. Her beveger vi oss i overgangen mellom diskursiv praksis og sosial praksis. På sosial praksis nivå viser min begrensede analyse at Kunnskapsdepartementet har valgt å ikke gi større plass til sosiale og emosjonelle kompetanser i fagenes kompetansemål enn i gjeldende læreplanverk, men at de likevel vil bli vektlagt i den nye generelle delen av læreplanen, ved at skolen skal stimulere elevenes sosiale kompetanse og andre ikke-kognitive ferdigheter i arbeidet med fagene.



## Forord

Da jeg startet opp med denne masteroppgaven hadde jeg et ønske om å undersøke noe rundt temaet emosjonelle vansker i skolen, og samtidig var jeg nysgjerrig på kritisk diskursanalyse, og da min veileder foreslo at jeg kunne analysere NOU 2014:7 og NOU 2015:8 i forhold til dette temaet ble jeg veldig fornøyd og satte straks i gang med prosessen å lære meg den utfordrende teorien og metoden til Fairclough, og jeg satte meg også inn i de to NOU`ene. Et godt stykke ut i oppgaven fant jeg ut at jeg ikke kunne se bare på emosjonell kompetanse, fordi forskning og NOU`ene opererte med samlebegrepet ”sosiale og emosjonelle” og det ble problematisk å skille ut emosjonell kompetanse, så derfor har jeg etterhvert endret temaet mitt til å omfatte også det sosiale, altså sosial og emosjonell kompetanse.

Jeg brukte mye tid på å lese, forstå og skrive metodekapittelet før jeg startet opp med analysen, og da jeg trodde jeg hadde forstått det og var langt inni analysen så viste det seg at jeg ikke helt hadde forstått og ikke helt klarte å bruke Faircloughs tredimensjonale metode i praksis, så jeg måtte gå en ny runde med å lese teori om kritisk diskursanalytisk teori og metode knyttet til Faircloughs modell. Dette medbrakte i perioder mye frustrasjon men etterhvert som jeg forstod bedre og bedre ble alt mer begripelig for meg. Jeg ser at dette var viktige prosesser som jeg måtte gjennom for å lære og for å integrere stoffet på en god måte. Jeg skal være så ærlig å si at et par ganger underveis, når metoden utfordret meg på det sterkeste, angret jeg på metodevalget, men når jeg nå ser tilbake så har jeg lært en fantastisk metode for å analysere det mer underliggende eller det mer selvsagte og er glad for at jeg turte å begi meg ut på en helt ”ukjent sti.”

Jeg ønsker å takke den alltid hyggelige, blide og imøtekommende Nina Volckmar, førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, for gode samtaler, konstruktive tilbakemeldinger, kunnskapspåfyll og oppmuntring og tro på meg og mitt prosjekt. Nina har støttet meg i mine ulike prosesser og har vært en god og viktig støttespiller underveis. Takk Nina!



# Innhold

Sammendrag .....	iii
Forord .....	v
1.0 INNLEDNING .....	1
1.1 Presentasjon av tema og problemstilling .....	1
1.2 Avgrensing.....	2
1.3 Kapitlene i oppgaven .....	3
2.0 METODE .....	5
2.1 Diskurs og diskursanalyse .....	6
2.2 Kritisk diskursanalyse .....	8
2.3 Faircloughs tredimensjonale analysemodell .....	9
2.3.1 Diskurs som tekst .....	10
2.3.2 Diskurs som diskursiv praksis.....	12
2.3.2.1 Intertekstualitet.....	12
2.3.2.1.1 Identifisere tekstens intertekstualitet .....	12
2.3.2.1.2 Kartlegge tekstproduksjon, tekstdistribusjon og tekstkonsum .....	13
2.3.2.2 Interdiskursivitet .....	14
2.3.2.2.1 Identifisere tekstens interdiskursivitet.....	14
2.3.3 Diskurs som sosial praksis.....	15
2.3.3.1 Diskurs i maktbegrepet hegemoni.....	15
2.3.3.2 Forholdet mellom tekst, diskursiv praksis og sosial praksis .....	16
2.4 Eget forskningsståsted .....	17
3.0 ANALYSE.....	21
3.1 Tekstanalyse.....	21
3.1.1 Norges offentlige utredninger (NOU) .....	21
3.1.2 Ordvalg/Vokabular .....	22
3.1.3 Representasjoner - Sosial og emosjonell kompetanse i NOU 2014:7 kunnskapsgrunnlaget .....	23
3.1.4 Representasjoner - Sosial og emosjonell kompetanse i 2015:8 hovedutredningen .....	26
3.1.5 Diskursorden .....	29
3.2 Diskursiv praksis .....	31
3.2.1 Kartlegge tekstproduksjon, tekstdistribusjon og tekstkonsum .....	31
3.2.2 Identifisere tekstens intertekstualitet i NOU 2014:7 og NOU 2015:8 .....	33
3.2.2.1 Spor - fra Skolverket (2013): Betydelsen av icke-kognitive förmågor .....	36
3.2.2.2 Spor – fra OECD (2014): <i>Education and Social Progress</i> .....	37
3.2.2.3 Spor - fra OECD (2015): Skills for social progress: The power of social and emotional skills .....	38
3.2.2.4 Tidligere prosjekter.....	41
3.2.3 Identifisere tekstenes interdiskursivitet.....	42
3.2.3.1 Hegemonisk kamp .....	46
3.2.4 Diskursiv forandring.....	48
3.2.5 Forholdet mellom nivåene tekst, diskursiv praksis og sosial praksis .....	49
3.3 Sosial praksis .....	50
3.3.1 Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet .....	51
4.0 AVSLUTNING .....	55
5.0 LITTERATURLISTE .....	57



# 1.0 INNLEDNING

## 1.1 Presentasjon av tema og problemstilling

Vi lever i dag i et samfunn med rask kunnskapsutvikling og økte krav til kompetanseendringer for enkeltpersoner, skoler, samfunn og arbeidsliv, økt globalisering og internasjonalisering, en teknologisk utvikling som har hatt innvirkning på de fleste områdene i vårt samfunn og i arbeidslivet og et økt flerkulturelt mangfold i befolkningen for å nevne noe (NOU 2014:7, s. 112-116). På bakgrunn av slike utviklingstrekk i samfunnet og arbeidslivet har Ludvigsenutvalget på oppdrag fra regjeringen vurdert grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget har vurdert om ”dagens skole har et relevant innhold, og om fag og fagstrukturer støtter opp om og ivaretar kompetansene som bør være sentrale i skolen i fremtiden.” (NOU 2014:7, s. 111). Utvalget leverte i september 2014 en delutredning; NOU 2014: *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*, og i juni 2015 en hovedutredning; NOU 2015:8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*.

Noe av det som er nytt i utvalgets rapporter er at utvalget ut fra samlede vurderinger av grunnopplæringens fag, utviklingstrekk i samfunnet og vurdering av fremtidens kompetansekrav, anbefaler bruk av et bredere kompetansebegrep i skolens faglige innhold. Et bredt kompetansebegrep ”involverer både kognitive og praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling,” og ”reflekteres i alle de fire kompetanseområdene.” ”Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape” (NOU 2015:8, s. 8-9). Et bredt kompetansebegrep vil si at ”når elevene utvikler kompetanse, utvikler de sin egen tenkning og praktiske ferdigheter, og de utvikler seg sosialt og emosjonelt. Kompetanse innebærer også å kunne reflektere over og vurdere hva en situasjon eller oppgave krever, hva som er etisk forsvarlig, og hva som er konsekvensene av en handling” (NOU 2015:8, s. 18). Ludvigsenutvalget har hatt fokus på forskning som viser at elevenes kompetanse utvikles i et samspill mellom faglige, sosiale og emosjonelle sider ved læringen. Forskning viser også at det er ”sammenheng mellom elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse og hvordan de lykkes senere i livet” og at spesielt elever med svake skoleprestasjoner kan ha et stort utbytte av at

det arbeides systematisk med elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse i skolen og med å utvikle et godt skolemiljø. (NOU 2014:7, s. 8-10).

Jeg synes det er interessant at utvalget har lagt så stor vekt på den sosiale og emosjonelle kompetansen i sine utredninger og jeg ønsker å se nærmere på dette temaet ut fra problemstillingen: ”Hvordan tenker man om sosial og emosjonell kompetanse i NOU 2014 *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*, og NOU 2015:8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser?*” Jeg valgte derfor å gjøre en kritisk diskursanalyse, fordi jeg mener denne metoden er egnet til å belyse oppgavens tematiske område og problemstilling. Jeg vil bruke Norman Faircloughs tredimensjonale analysemodell, og studere NOU tekstene på tre ulike nivå: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Jeg vil ta utgangspunkt i begge utredningene, og i tekstanalysen vil jeg trekke ut sentrale utsagn (representasjoner) fra de delene som omhandler sosial og emosjonell kompetanse, før jeg under diskursiv praksis vil følge intertekstuelle spor til forskning og andre tekster som disse NOU-utredningene bygger på, og beskrive og tolke spor fra disse tekstene innholdsmessig, gjennom manifest intertekstualitet og i en intertekstuell kjede, samtidig som jeg vil komme frem til og tolke ulike diskurser og hvordan de ulike diskursene står i forhold til hverandre i forhold til temaet sosial og emosjonell kompetanse. Til slutt i analysen, under sosial praksis, vil jeg si hva som har skjedd med Ludvigsenutvalgets anbefalinger i forhold til sosiale og emosjonelle kompetansene, og hva Kunnskapsdepartementet har endt opp med i stortingsmeldingen i forhold til dette. Jeg vil dermed ved å bruke Faircloughs modell starte med teksten og arbeide meg utover mot det sosiale feltet (sosial praksis).

## **1.2 Avgrensing**

I denne avhandlingen nevnes kompetansebegrepet noen steder selv om jeg ikke undersøker dette begrepet i sin helhet. Jeg tar det med for å få en mer helhetlig framstilling av temaet sosial og emosjonell kompetanse. Det samme gjelder også for flere begrep som for eksempel dybdelæring og progresjon i fagene. Jeg tar med disse for å få frem sammenhenger og få en mer helhetlig framstilling av temaet for denne masteroppgaven. Begrepet selvregulering har jeg med i analysen, men dersom jeg hadde hatt mer tid ville jeg også ha sett nøyere på forskning rundt dette, i forhold til temaet mitt og i forhold til intertekstualitetsbegrepet.



I analysens sosiale praksis har jeg valgt å kun nevne hva Kunnskapsdepartementet har valgt å gjøre i forhold til sosiale og emosjonelle kompetanser og ikke utføre en total analyse av den sosiale praksis på feltet. Dette har jeg gjort fordi både tid og omfang i en masteroppgave begrenser denne form for analyse.

### **1.3 Kapitlene i oppgaven**

Kapittel 2, metodekapittelet, tar kort opp begreper som diskurs, diskursanalyse og kritisk diskursanalyse før jeg grundigere gjennomgår Norman Faircloughs tredimensjonale analysemodell for diskurs og til slutt sier jeg noe om mitt ståsted som diskursanalytisk forsker. I kapittel 3 vil jeg analysere NOU 2014:7 og NOU 2015:8 innholdsmessig, og tekster som står i et intertekstuellt og interdiskursivt forhold til disse teksten. I kapittel 4 vil jeg trekke trådene sammen og presentere mine funn fra analysen mer samlet.



## 2.0 METODE

I metodekapittelets punkt 2.1 vil jeg først gjøre rede for begrepet diskurs og sammenligne det med paradigme-begrepet før jeg definerer diskursanalyse. Jeg går også kort inn på sosialkonstruksjonismen og nevner dens påvirkning på diskursanalyse. I punkt 2.2 nevner jeg Foucault og hans arkeologi og genealogi, i tillegg til Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse og hva som menes med begrepet kritisk. I punkt 2.3 presenterer jeg Faircloughs tredimensjonale analysemodell hvor det er en gjensidig påvirkning mellom tekst, diskursiv praksis og sosial praksis, noe Bratberg kaller ”selve drivkraften i kritisk diskursanalyse”. Fairclough vektlegger at diskurser er med på å skape den sosiale verdenen, og hans hovedinteresse med kritisk diskursanalyse ligger i å undersøke diskursiv forandring. Til slutt i punkt 2.4 sier jeg litt om mitt ståsted som forsker.

Jeg vil noen ganger i metodekapittelet så vidt nevne den språklige, lingvistiske, metoden (tekstanalysen) uten at jeg vil gå særlig inn på den og jeg vil heller ikke bruke den i analysen min, fordi jeg ønsker å ha mening eller innhold i fokus, heller en på tekstens form. Jeg vil kun bruke ordbetydning/vokabular som er en liten del av denne metoden. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å få frem at ordvalg kan ha en meningsdannende og endrende virkning på feltet.

Forskning starter gjerne med at man stiller spørsmål rundt et tema eller noe som man har undret seg over, og som man ønsker å finne ut mer om. Forskeren formulerer en problemstilling med utgangspunkt i et eller flere av spørsmålene og velger en fremgangsmåte, en metode, til å svare på eller belyse forskningsspørsmålene eller problemstillingen, og dermed få mer kunnskap om temaet. Thor Arnfinn Kleven (2014, s. 16) definerer **forskningsmetode** som ”de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt”.

Tonje Raddum Hitching og Aslaug Veum (2011, s. 12) definerer **diskursanalytiske metoder** som ”tilnærminger man kan anvende for å undersøke hvordan mening skapes eller konstrueres i ulike sammenhenger.” En diskursanalytiker er mer opptatt av de epistemologiske spørsmål enn de ontologiske, i sine studier av det sosiale eller det politiske, siden verden er i stadig endring, eller ”i fluks” som Neumann (2010) kaller det. **Ontologi** er ifølge Neumann (2010, s. 14) ”læren om det værende – hva verden består av” mens

**epistemologi** er læren om ”det vordende, av hvorledes og hvorfor ting fremtrer som de gjør ... hvorledes vi kan ha kunnskap om verden.” En diskursanalytiker er ikke først og fremst opptatt av å påpeke hva verden består av uten å stille spørsmål om hvordan det ble slik og hvordan den opprettholdes og utfordres av andre muligheter (Neumann, 2010, s. 14).

## 2.1 Diskurs og diskursanalyse

Ordet **diskurs** brukes gjerne upresist i dagligtalen om en samtale eller en diskusjon. Ord vi kan benytte synonymt med diskurs, for å lettere forstå den abstrakte betydning av diskurs, kan være et ”kollektivt verdisyn” eller en ”kollektiv virkelighetsforståelse.” Jørgensen og Phillips (2013, s. 9) definerer diskurs som en bestemt måte å tale om og forstå verden eller et utsnitt av verden på (min oversettelse). I følge Bergström og Borèus (gjengitt etter Øyvind Bratberg, 2010, s. 29) defineres diskurs som ”en samling utsagn i en bestemt sosial kontekst – samt skrevne og uskrevne regler for hva som kan og ikke kan sies i konteksten.” Diskurs dreier seg altså om både det konkrete som blir sagt og om det som er rimelig å mene og tro innenfor et gitt fellesskap (Bratberg, 2014, s. 29). Diskurs bør ifølge Bratberg (2014, s. 30) forstås som en ”struktur som gir teksten mening; en struktur som setter felles rammer for avsender og mottaker, og som gir et kognitivt og normativt grunnlag for handling.” Vi er med andre ord bundne av ”bevisste og ubevisste strukturer som styrer oss i retning av et sett av ideer, eller snarere *klynger* av ideer som gir et bestemt perspektiv på virkeligheten” (Bratberg, 2014, s. 30).

Bratberg peker på at det er et visst slektskap mellom vitenskapsteoretikeren Thomas Kuhns begrep **paradigme** og denne forståelsen av diskurs. Et paradigme handler om vitenskapens gruppetenkning innenfor en gitt epoke, mens en diskurs i en diskursanalyse handler om ”at alle fellesskap utvikler et sett ideer som medlemmene tilordner seg” (Bratberg, 2014, s. 29). Et paradigme har hegemonisk status mens en diskurs alltid kan bestrides. Det kan bli kamp (hegemonisk kamp) mellom konkurrerende diskurser innen et gitt samfunnsområde, ”og i større grad enn paradigmebegrepet åpner diskursbegrepet for indre spenninger og dynamisk endring som er mer gradvise enn paradigmeskiftet” (Bratberg, 2014, s. 29-30).

I det Store norske leksikon står det at den ”flerfaglige tradisjonen for å forske på diskurs og diskurser kalles **diskursanalyse**” (Grue, 2013). Begrepet flerfaglig tradisjon viser til at

diskursanalyse tiltrekkes av forskere fra en rekke ulike fagdisipliner som for eksempel innen de ulike samfunnsvitenskapene og humaniora. Diskursanalyse har et flerfaglig men også tverrfaglig preg, noe som ”gir forskeren tilgang til et bredt spekter av muligheter” (Hitching og Veum, 2011, s. 13). De ulike tekstene som studeres, temaet, forskerspørsmålet og problemstillingen som skal belyses krever at forskeren har ulike typer tilnærminger i sine analyser. Diskursanalyse sees på som ”et paraplybegrep som favner mange, og til dels ulike, metodiske tilnærminger” (Hitching og Veum, 2011, s. 13). Eksempler på ulike metodiske tilnærminger kan være diskurspsykologi, multimodal-, diakron-, sosiokognitiv-, etnografisk-, lingvistisk- og kritisk diskursanalyse.

Ifølge Jørgensen og Phillips (2013, s. 11) har både diskursanalyse og kritisk diskursanalyse et felles **sosialkonstruksjonistisk** utgangspunkt i deres syn på språk, som stammer fra strukturalistisk og poststrukturalistisk språkteori, og i deres individoppfattelse, som bygger på en videreutvikling av strukturmarxismen. Sosialkonstruksjonisme forstås som en bredere kategori, som for eksempel poststrukturalismen kommer inn under, og den ”er en fællesbetegnelse for en rekke nyere teorier om kultur og samfund” (Jørgensen og Phillips, 2013, s. 13). ”Generelt kan man si at sosialkonstruksjonistene tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon, hvor ikke minst språket og måten vi kommuniserer med hverandre på, er av grunnleggende betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten” (Hjardemaal, 2014, s. 206).

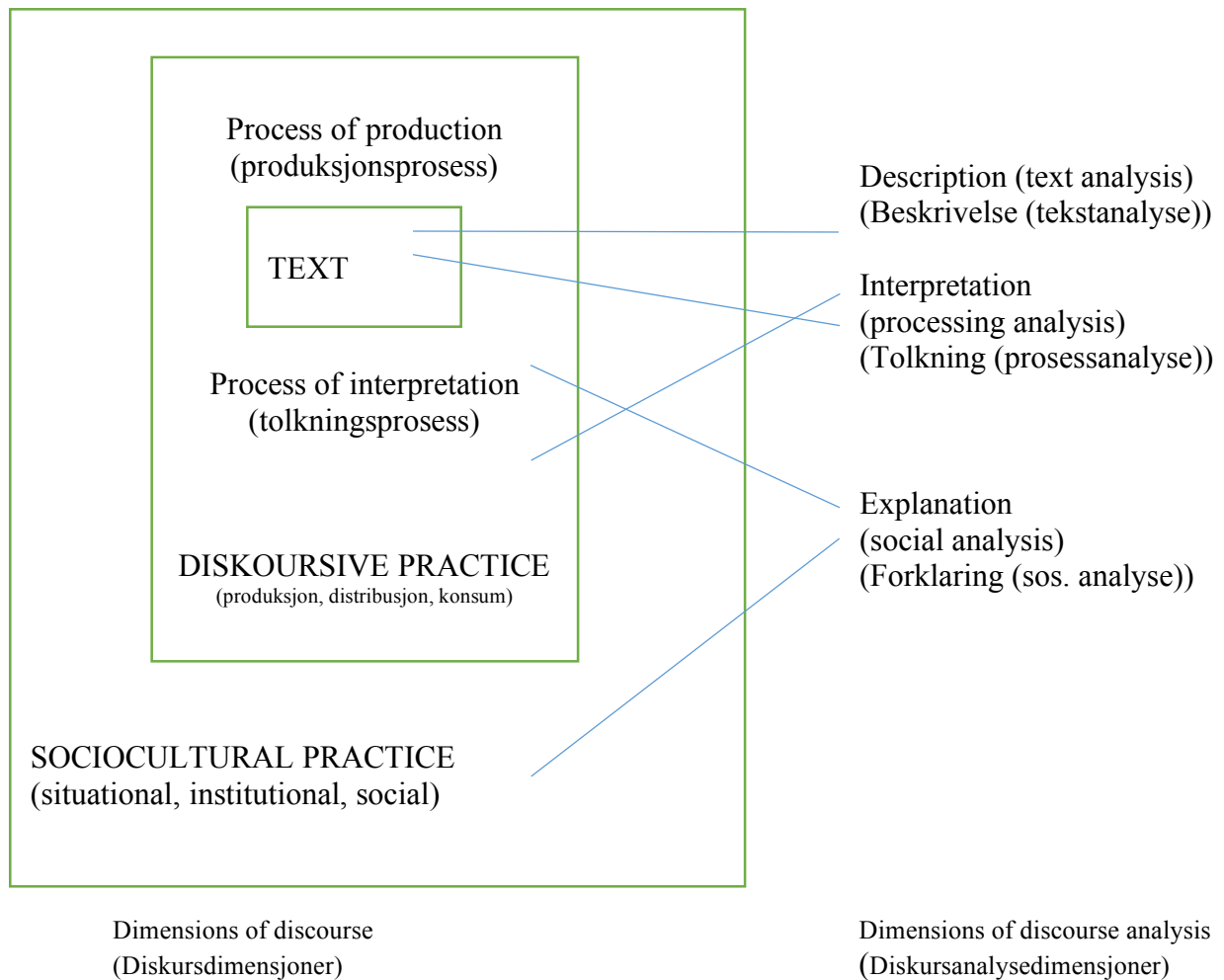
Diskursanalytikerens overordnede prinsipp er ”å kombinere analyser av ytringer, tekster og kommunikative handlinger med analyser av kulturen og samfunnet,” (Hitching og Veum, 2011, s. 11) eller med andre ord å koble makro – sosiologiske teorier om samfunnsstrukturer (diskursteorier) med spesifikke analyser av en diskurs (diskursanalysen) (Hitching og Veum, 2011). Diskursanalyse kan altså betraktes som både **metode og teori** - en teori om underliggende strukturer og en metode for hvordan man kan gripe fatt i disse underliggende strukturene. Man kan si at diskursanalyse ”forener teori og metode fordi den både viser til konkrete teknikker for kvalitativ analyse av tekst og samtidig bygger på teoretiske antagelser om språkets betydning” (Bratberg, 2014, s. 32).

## 2.2 Kritisk diskursanalyse

Diskursanalysenes tenkning har røtter i noe av tenkningen til **Michel Foucault**, og han regnes for å være diskursanalysens far, selv om han ikke regnet seg selv som en diskursanalytiker. Han utviklet teorier og begreper og gjorde en rekke empiriske undersøkelser. Hans forfatterskap er det vanlig å dele inn i en tidlig arkeologisk fase og en senere genealogisk fase (Jørgensen og Phillips 2013, s. 21). Diskursteori er en del av hans **arkeologi**. Han ønsket å avdekke reglene for hvilke utsagn som aksepteres som meningsfulle og sanne i en bestemt historisk epoke, men han identifiserte bare et ”vitensregime” i hver epoke. Diskursanalytikere ser nå på det som at forskjellige diskurser eksisterer ved siden av hverandre eller kjemper om retten til å eie sannheten (Jørgensen og Phillips 2013, s. 21). I Foucaults senere **genealogiske** arbeid utviklet han en teori om makt. Han så ikke på **makt** utelukkende som undertrykkende, som noe en utøver over en passiv andre person, men som produktiv. Makt skaper vår sosiale verden og makt gjør at ”omverdenen ser ud og kan italesettes på bestemte *måder*, mens andre muligheter udelukkes” (Jørgensen og Phillips 2013, s. 23).

**Norman Fairclough** regnes for å være opphavsmann til kritisk diskursanalyse, eller critical discourse analysis (CDA). Kritisk diskursanalyse er mer en metodologi enn en metode, fordi den ligger mellom teori og metode. Fairclough trekker på et omfattende begrepsapparat fra både lingvistikken og filosofien (Jensen, 2008). En kan si at den er en metodisk analysetilnærming som støtter seg på diskursteori. **Kritisk** refererer ikke til at metoden har et negativt fokus eller kritiserer noe, men at den stiller spørsmål og problematiserer mer inngående, spesielt det som fremstår som innlysende og sant i en diskurs. Det kan være spørsmål som: Hvorfor og hvordan fremtrer noe som sant? Faircloughs kritiske diskursanalyse vektlegger at diskurser er med på å skape den sosiale verdenen. Han mener at diskurser kun er et av flere aspekt i enhver sosial praksis. Denne tanken om skillet mellom diskursiv praksis og andre sosiale praksiser har sine spor fra en mer tradisjonell marxisme (Jørgensen og Phillips 2013, s. 15).

## 2.3 Faircloughs tredimensjonale analysemodell



Figur 1: Faircloughs tre-dimensjonale analyse og rammeverk (min oversettelse, fra Fairclough, 2010, s. 133).

Fairclough opererer med en tredimensjonal analysemodell hvor han bruker begrepene tekst, diskursiv praksis og sosial praksis og ser på forholdet mellom dem. Modellen må ikke leses som at det er en skarp inndeling mellom tekstanalyse (tekst), analyse av den diskursive praksis og analyse av den sosiale praksis, men mer som et bredt analytisk rammeverk eller en modell hvor dimensjonene både overlapper hverandre og forholder seg til hverandre også på tvers av dimensjonene. Hver diskursive begivenhet har tre dimensjoner; en muntlig eller skriftlig tekst, et tilfelle av diskursiv praksis, som involverer produksjon og fortolkning av tekst, og et stykke sosial praksis. Dette er tre perspektiv man kan innta, tre komplementære måter å lese en kompleks sosial begivenhet på (Fairclough, 2008, s.151). Det oppstår ifølge

Bratberg (2014, s. 43) en gjensidig påvirkning mellom tekst, diskursiv praksis og sosial praksis, og dette er ”selve drivkraften i kritisk diskursanalyse”.

### 2.3.1 Diskurs som tekst

Fairclough ser på begrepet **tekst** i utvidet forstand og han bruker tekstbegrepet slik Halliday (1978) gjorde det, om ”spoken as well as written language” (Fairclough, 1992, s. 71). Tekster kan, i tillegg til å være både skriftlige og muntlige, være hendelser eller gjenstander (Neumann, 2010). Tekst i en diskurs kan være alt fra et dokument, en dagbok, avisførstesider, en tale, en observasjon, og en debatt til en idrettsaktivitet eller en tekst om en gjenstand som for eksempel en kålrot. Noen tekster er av større betydning enn andre i en diskurs. De tekster som tjener som knute- eller forankringspunkter for diskursen kan kalles *monumenter*” (Neumann, 2010, s.177) eller monument-tekster. I mitt forskningsprosjekt vil NOU 2014:7 og NOU 2015:8 være slike monument-tekster. Tekstene i oppgaven min er videre ulike dokumenter av skriftlig materiale (språk).

I Faircloughs tredimensjonale analysemodell vil den delen av den diskursanalytiske prosedyre som handler om tekstanalyse være **beskrivende**, og den delen som handler om analyse av diskursiv praksis og sosial praksis vil være **fortolkende** (Fairclough, 1992, s. 73). I praksis vil det si at jeg i tekstanalysen vil beskrive tekstene ved å finne (utsagn om) hva teksten handler om i forhold til temaet sosial og emosjonell kompetanse, altså hvilke representasjoner tekstene er en del av, for så å gå over til å tolke tekstene på diskursiv praksis nivå ved å undersøke tekstens intertekstualitet og interdiskursivitet, og til slutt presentere resultatene av Kunnskapsdepartementets valg under analysens sosiale praksis.

**Utsagn** er ifølge Neuman (2010, s. 11), den grunnleggende analyseenheten for en diskursanalytiker. Det er et poeng å gå fra utsagn til kontekst for å kunne si noe om den sosiale situasjonen som utsagnet er bærer av. Det er her man beveger seg fra den beskrivende tekstanalysen til den fortolkende diskursive og sosiale praksis i Faircloughs tredimensjonale analyse. Jeg ønsker videre å få frem diskursens ulike **stemmer** og om det eventuelt er noen stemmer som ikke når frem med sitt syn og om det er kamp om hvem sin/hvilken sannhet som er riktig. Neuman hevder at poenget med diskursanalyse blant annet er å studere ... ”hvordan et gitt utsagn aktiverer eller ”setter i spill” en serie sosiale praksiser, og hvordan utsagnet i sin



tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene” (Neuman, 2010, s. 82). Utsagn er håndfaste ord, setninger eller språk, som vi bruker for å finne frem til noe mer uhandgripelig, som våre kollektive tanker og oppfatninger, som vi prøver å få tak i, nemlig representasjoner.

**Representasjoner** ”kommer mellom den fysiske verden og vår sansing av den, og er altså måten verden fremtrer for mennesker på” (Neuman, 2010, s. 177) Når bærere av samme representasjon institusjonaliserer seg, utgjør de en **posisjon** i diskursen” (Neuman, 2010, s. 178). Dersom en representasjon er forholdsvis utfordret i diskursen, slik at den fremstår som ”naturlig,” da eksisterer det en tilstand av **hegemoni** (Neuman, 2010, s. 178).

Tekstanalyse er ifølge Fairclough (2008, s. 152) en ”**form-og-mening analyse**”, og med det mener han at enhver tekst kan oppfattes som ”bestående af `ideationale, `interpersonelle´ og tekstuelle meninger, der er væved ind i hinanden,” og at undersøkelser av meninger og betydninger som er innleiret i tekster også innebærer en analyse av tekstenes former, som dens generiske form (den overordnede struktur av for eksempel et narrativ), deres dialogiske organisering som for eksempel turtaking, kohesive relasjoner i setninger, grammatikk og vokabular. (Fairclough, 2008, s. 152). Han skiller altså mellom form og mening, hvor form viser til tekstens form, en mer språklig analyse, mens mening viser mer til selve meningspotensialet til teksten og til de som tolker teksten. I Faircloughs tekstanalyse er det fire kategorier: ordvalg/vokabular, grammatikk, kohesjon og tekst-struktur som han bruker. **Ordvalg/vokabular** handler om individuelle ord i teksten, **grammatikk** handler om ordenes sammensetninger i leddsetninger og helsetninger, **kohesjon** behandler spørsmålet om hvordan leddsetninger og helsetninger forbindes, og **tekststruktur** handler om mer overordnede organiserende egenskaper ved tekster (Fairclough, 2008, s. 31-32) som for eksempel større tekstsammenhenger, teksttype og sjanger. Mitt fokus i denne masteroppgaven vil være på meningsinnholdet i tekstene som analyseres og ikke på en lingvistisk språkanalyse.

Fairclough (1992, s. 76) bruker begrepene ordvalg, leksikalisering og betydningsfastsettelse for å uttrykke hva aspektene av ”vokabular” inneholder. Disse begrepene impliserer prosesser der man leksikaliserer eller gir betydning til verden, noe som skjer på ulikt vis i ulike epoker, på forskjellige steder og for forskjellige grupper av mennesker (Fairclough, 1992, s. 77). Et fokus her kan være på alternative ordvalg og deres politiske og ideologiske betydning, og hvordan erfaringsdomener kan reformuleres som en del av en sosial og politisk kamp. Han bruker et eksempel med en reformulering fra ”terrorister” til ”frihetsforkjempere” (freedomfighters) (Fairclough, 1992, s. 77). I min masteroppgave vil jeg se på et nytt begrep

som er kommet inn i NOU tekstene jeg analyserer; sosial og emosjonell kompetanse. Dette begrepet er blitt reformulert fra sosiale og emosjonelle vansker til emosjonell kompetanse. Et annet fokus kan være **ordbetydning** og hvordan ordbetydning blir et stridspunkt som en del av en større kamp. Fairclough argumenterer med at forskjellige former for hegemoni strukturerer forholdet mellom ord, og relasjonene mellom et ords ulike meninger på bestemte måter (Fairclough, 1992, s. 77). Sosial og emosjonell kompetanse betyr noe annet enn hva begrepet sosiale og emosjonelle vansker gjør og jeg vil kommentere dette i analysedelen. Selv om jeg vil ta opp begrepene tekstproduksjon og tolkning under neste dimensjon: diskursiv praksis, så vil jeg bare kort nevne at disse overlapper hverandre og også gjelder for tekst-dimensjonen.

### **2.3.2 Diskurs som diskursiv praksis**

Neste dimensjon i Faircloughs tredimensjonale analysemodell er å analysere diskurs som diskursiv praksis. Diskursiv praksis ligger mellom tekstanalyse (tekst) og analyse av større sosiale sammenhenger (sosial praksis) og vil, sammen med tekstanalysen, få det største fokuset i min masteroppgaves analysedel. I analysen av diskursiv praksis vil jeg kartlegge tekstproduksjon, tekstdistribusjon og tekstkonsum i tillegg til å identifisere tekstens intertekstualitet og interdiskursivitet.

#### **2.3.2.1 Intertekstualitet**

##### **2.3.2.1.1 Identifisere tekstens intertekstualitet**

Fairclough bruker begrepet **intertekstualitet** om hvordan en tekst trekker på elementer og diskurser fra andre tekster. Intertekstualitet er en egenskap ved tekster hvor de er fulle av fragmenter fra andre tekster. Dette kan være direkte markert med for eksempel anførselstegn og rapporteringsverb eller fusjonert inn i teksten ved for eksempel omformuleringer av originale ord eller tekst, og teksten kan forholde seg assimilerende, motsigende, ironisk og så videre til den andre teksten (Fairclough, 1992, s. 84, 104). **Manifest intertekstualitet** er en form for intertekstualitet hvor tekster åpenlyst trekker på andre tekster, for eksempel ved å henvise til dem (Fairclough, 1992, s. 85). En tekst kan være en del av en **intertekstuell kjede**, det vil si en serie med tekster som sammenbindes i en kjede ved at hver tekst inkorporerer elementer fra en eller flere andre tekster (Jørgensen og Phillips 2013, s. 84). I en analyse av

diskurs bør man fokusere på teksters intertekstualitet, og hvordan de artikulere tidligere tekster og konvensjoner (Fairclough, 2008, s. 53).

Fairclough mener at en analyse av diskursiv praksis bør involvere en kombinasjon av en mikroanalyse og en makroanalyse. I en **mikroanalyse** av diskursiv praksis vil en forsøke å få en forklaring på hvordan deltagere produserer og tolker tekst på bakgrunn av deres ressurser, og i en **makroanalyse** av diskursiv praksis vil en kunne si noe om karakteren av deltakernes ressurser (Fairclough, 1992, s. 85). Det er den sosiale praksis' natur som bestemmer makroprosessene i den diskursive praksis, og det er mikroprosessene som former teksten (Fairclough, 1992, s. 85). I min masteroppgave vil jeg gjøre en form for makroanalyse med noen innslag av mikroanalyse, altså en kombinasjon av disse to analysenivåene. Innslagene fra mikroanalysen vil bestå av en kort ordvalg/vokabular analyse i tillegg til å beskrive tekstenes representasjoner på tekstnivå. Makroanalysen i min master er resten av analysen som går på hvordan deltakerne produserer, distribuerer og konsumerer NOU tekstene og tekstenes intertekstualitet og interdiskursivitet, i tillegg til analysen av sosial praksis.

### 2.3.2.1.2 Kartlegge tekstproduksjon, tekstdistribusjon og tekstkonsum

Denne delen av analysen hører både hjemme under intertekstualitet og interdiskursivitet (neste delkapittel), men jeg samler det her fordi jeg ønsker å samle det i et delkapittel for at det ikke skal bli uoversiktlig fremlagt. Diskursiv praksis involverer teksters produksjonsprosesser, distribusjonsprosesser og konsumentprosesser, og karakteren av disse prosessene varierer mellom forskjellige typer av diskurser alt etter de sosiale faktorer de er involvert i (Fairclough, 1992, s. 35). Tekster produseres, distribueres og konsumeres på ulike måter i ulike kontekster, og en ønsker å finne en forklaring på hvordan deltakere produserer og tolker tekst på bakgrunn av sine ressurser. En avisartikkel **produseres** under helt andre forhold enn et offentlig dokument som for eksempel NOU, og en tekstprodusent av en avisartikkel har også helt ulike posisjoner enn tekstprodusenten av NOU dokumenter. Man **konsumerer** disse ulike tekstene på ulik måte, for eksempel leser man oftest NOU mere grundig og analytisk enn andre lettere underholdende avisartikler, og man tolker de forskjellige etter hvilke fortolkingsmåter som er tilgjengelige. For eksempel leses ikke NOU som estetiske tekster eller som retoriske tekster og avisartikler leses ikke som akademiske tekster. Noen tekster (offisielle intervju og store dikt) opptas, transkriberes, oppbevares og leses igjen ifølge Fairclough (1992, s. 79) mens andre tekster (reklamer og tilfeldige samtaler) er

overgangs fenomener som ikke oppbevares. Andre tekster igjen (lærebøker og politiske taler) transformeres om til nye tekster. Institusjoner har også spesifikke rutiner for hvordan de skal produsere tekster. Tekster kan påvirke på ulike måter og i ulik grad. Noen tekster fører til at folk får seg jobb, eller til at noen mister jobben, mens andre tekster igjen kan endre folks holdninger, oppfatninger eller praksiser (Fairclough, 1992, s. 79). **Distribusjon** kan skje på en enkel eller kompleks måte. En tilfeldig samtale hører ifølge Fairclough kun til i den umiddelbare situasjonelle konteksten hvor den opptrer, mens tekster som for eksempel er produsert av politiske ledere eller tekster om internasjonale forhold distribueres til en rekke forskjellige institusjonelle domener hvor hver av dem har sitt eget forbruksmønster og sine egne rutiner for å reprodusere eller transformere tekster (Fairclough, 1992, s. 79). En nyhetsartikkel er ofte en transformert versjon av for eksempel en tale, en pressekonferanse eller et intervju. Et intertekstuell syn vil med hensyn til **produksjon** legge vekt på tekstens historisitet, og hvordan tekster alltid utgjør et tillegg til eksisterende kjeder av talekommunikasjon (Bakhtin, 1986), som består av tidligere tekster de svarer på (Fairclough, 1992, s. 84). Med hensyn til **distribusjon** er et intertekstuell perspektiv nyttig fordi man da kan utforske de relativt stabile nettverk, som tekster beveger seg i, og hvordan de går gjennom transformasjoner, ettersom de skifter fra en teksttype til en annen. For eksempel transformeres ofte politiske taler til nyhetsartikler (Fairclough, 1992, s. 84). Og med hensyn til **konsum** er det intertekstuelle perspektiv hjelpsomt i å få frem at det ikke bare er teksten som utgjør det som skaper tolking, men også tekstene som konstituerer den aktuelle teksten, og som former fortolkningen av den, i tillegg til alle de andre tekstene, som fortolkere på hver sin måte har med seg inn i tolkningsprosessen (Fairclough, 1992, s. 85).

### 2.3.2.2 Interdiskursivitet

#### 2.3.2.2.1 Identifisere tekstens interdiskursivitet

Kristeva (1980) hevder at begrepet interdiskursivitet er modellert på og tett forbundet med intertekstualitet (Fairclough, 2008, s. 153). Når Fairclough skiller mellom intertekstualitet og interdiskursivitet påpeker han, at på den ene siden har man den heterogene konstitusjon av tekster ut fra andre tekster (manifest intertekstualitet), og på den andre siden har man den heterogene konstitusjon av tekster ut fra elementer i diskursordener (**interdiskursivitet**) (Fairclough, 2008, s. 44). **Diskursordenen** for et sosialt domene er summen av dens diskursive praksiser og relasjonene mellom dem (Fairclough, 2008, s. 150). ”En diskursorden

er ofte hva man viser til når et samfunnsområde er forbundet med flere ulike diskurser som konkurrerer om betydningstilskrivelse knyttet til det aktuelle området” (Bratberg, 2014, s. 34). En diskurs er altså påvirket av og påvirker selv andre diskurser, man kan si at ulike diskurser er innleiret i hverandre.

Analyser av diskursiv praksis handler om ”hvordan tekstforfattere trækker på allerede eksisterende diskurser ... for at skabe en tekst, og om hvordan tekstmodtagerne også anvender forhåndenværende diskurser ... i konsumtion og fortolkning av teksten” (Jørgensen og Phillips, 2013, s. 81).

Fairclough ser på intertekstualitet og interdiskursivitet som uttrykk for både stabilitet og ustabilitet, kontinuitet og forandring. Når man trekker på eksisterende diskurser på nye måter, skaper man forandring, men maktrelasjonene setter begrensninger for mulighetene til forandring ved å sette rammer for ulike aktørers adgang til forskjellige diskurser (Jørgensen og Phillips 2013, s. 85).

I min masteroppgave vil jeg finne fragmenter av tekst og elementer av diskurser (intertekstualitet og interdiskursivitet) fra ulike tekster som viser spor fra disse tekstene til de to NOU tekstene, og se dem i forholdt til diskursbegreper som hegemonisk kamp og motstand for å se om det skjer en diskursiv forandring i diskursordenen.

### **2.3.3 Diskurs som sosial praksis**

I **analysen av sosial praksis** ser man på den bredere praksis som den diskursive begivenhet er en del av (sosial praksis) og man er fremdeles i tolkningsdelen i Faircloughs tredimensjonale analyse. Jeg vil trekke på sosiologiske teorier fra Gramsci, om hegemoni, som også Fairclough støttet seg på, som et rammeverk til å analysere diskurs som en form for sosial praksis.

#### **2.3.3.1 Diskurs i maktbegrepet hegemoni**

Fairclough trekker på Gramscis teori om makt og hegemoni og ifølge Fairclough (2008, s. 52) betyr **hegemoni** lederskap og dominans innenfor økonomiske, politiske, kulturelle og ideologiske domener i samfunnet. Å ha hegemoni er å ha makt. Hegemoni handler om å skape

allianser og integrere, mer enn å dominere underordnede klasser, gjennom innrømmelser eller gjennom ideologiske midler for å vinne deres samtykke. Hegemoni er gjenstand for konstant økonomisk, politisk eller ideologisk kamp mellom klasser og blokker, om å konstruere, opprettholde eller destabilisere allianser og dominansrelasjoner (Fairclough, 2008, s. 52), og dette kaller Fairclough en **hegemonisk kamp**. Det foregår altså kamper som både forandrer og reproducerer den sosiale virkeligheten. Derfor er nøkkelbegrepet i teorien deres diskursiv kamp eller hegemonisk kamp. Ulike diskurser ”som hver for sig representerer en bestemt måte at tale om og forstå den sosiale verden på – kæmper hele tiden mod hinanden for at opnå hegemoni” (Jørgensen og Phillips 2013, s. 15). Hegemoni kan forstås som at et bestemt synspunkt eller en bestemt forståelse har ”overherredømme” i forhold til andre synspunkt eller forståelser. Hegemonibegrepet forstås ikke, som nevnt, bare som dominans men også som en forhandlingsprosess hvor man prøver å oppnå enighet (konsensus) om betydningen av enkelte elementer og hele diskurser. Folk kan via de konkurrerende elementene gjøre **motstand** mot og utfordre dominerende betydninger i samfunnet (Jørgensen og Phillips, 2013, s. 88). Ifølge Fairclough får vi med hegemonibegrepet, en måte å analysere hvordan diskursiv praksis inngår i en større sosial praksis der maktrelasjoner inngår. Vi kan se på diskursiv praksis som et aspekt av en hegemonisk kamp som bidrar til reproduksjon og transformasjon av diskursen og av de eksisterende maktrelasjoner den inngår i (Jørgensen og Phillips, 2013, s. 88). Det skjer en **diskursiv forandring** når diskursive element artikuleres på nye måter (Jørgensen og Phillips, 2013, s. 88). Faircloughs hovedinteresse med kritisk diskursanalyse ligger nettopp i å undersøke diskursiv forandring.

### 2.3.3.2 Forholdet mellom tekst, diskursiv praksis og sosial praksis

Forholdet mellom tekst og sosial praksis er mediert av den diskursive praksis. Det er gjennom diskursiv praksis at tekster former og formes av sosial praksis siden folk bruker språk for å produsere og konsumere tekster (Jørgensen og Phillips, 2013, s. 82). Tekstproduksjonsprosesser og tekstfortolkningsprosesser formes av karakteren av den sosiale praksis, og produksjonsprosessene former tekster og etterlater spor i dem, og samtidig opererer fortolkningsprosessene på ”markører” i teksten. (Fairclough, 2008, s.152).

Det er i analysen av forholdet mellom diskursiv praksis og den bredere sosiale praksis undersøkelsen kan nærme seg spørsmål om forandring og ideologiske konsekvenser. Den diskursive praksis kan reproducere **diskursordenen**, og dermed bidra til å opprettholde status

quo i den bredere sosiale praksis eller diskursordenen, eller transformeres slik at det kan skapes sosial forandring (Jørgensen og Phillips, 2013, s. 98). Analysen kan videre se på hva som er den diskursive praksis ideologiske, politiske og sosiale konsekvenser, og om den diskursive praksis forsterker og tilslører ulike maktforhold i samfunnet eller utfordrer den maktposisjonene ved å fremstille virkeligheten og de sosiale relasjonene på en ny måte (Jørgensen og Phillips, 2013, s. 98).

## 2.4 Eget forskningsståsted

Det er blitt stilt spørsmål om hvorvidt (kritisk) diskursanalyse er en holdbar form for samfunnsvitenskapelig forskning og metoden er blitt kritisert fra flere hold. Diskursanalysen kan ikke fullt ut bedømmes ut fra de samme strenge kriteriene for validitet og reliabilitet som spesielt den kvantitative forskningsmetoden bruker, fordi forskningen her baserer seg på en empirisk fortolkende tradisjon heller enn en kvantitativ og eksperimentell tradisjon. Det er naturlig og viktig ”å støtte seg på en bredere forståelse av **validitet**, som forskningens gyldighet i bred forstand” ... og det må ”gis en klar fremstilling av hva som ligger til grunn for en bestemt tolkning, og hvilke implikasjoner som følger av den” (Bratberg, 2014, s. 54). Når det gjelder forskningens **reliabilitet** er etterprøvnbarhet et viktig stikkord. Utfordringer i forhold til etterprøvnbarhet kan gjelde både måten tolkninger er utført på og hvilke tekster den bygger på. For noen diskurser kan det være et nesten ubegrenset mangfold av tekster, og hvilke kriterier skal forskere da støtte seg på i utvalget av tekster? Enkelte mener at utvalget bør favne så mange tekster som mulig mens andre tar til orde for at man kan studere sentrale tekster. Da er det viktig å gjøre rede for **utvalgskriterier** en har brukt for å avgrense teksttilfanget (Bratberg, 2014, s. 55). På bakgrunn av at ”intertekstualitet og det å tolke tekst i kontekst – på jakt etter strukturene som gir teksten mening – står sentralt i diskursanalysen,” ... og at ”tekstutvalget er eklektisk, og konteksten alltid står sentralt” så kan man si at det er ”klare begrensinger på hvor tydelig man kan sette rammer rundt datamaterialet i en diskursanalyse” (Bratberg, 2014, s. 55).

Det er viktig å være **kritisk til eget ståsted** i eget forskningsarbeid. Diskursanalytikerens er en del av samfunnet, integrert i det sosiale feltet, og dermed en del av diskursen det forskes på. Forskning og vitenskap er også innleiret i det sosiale feltet, og diskursanalytikerens har ofte en agenda med arbeidet sitt. Han er ikke objektiv i det han foretar seg med alt fra å velge ut tema

og problemstilling til å velge tekster og metodisk tilnærming etc., og derfor er det viktig at forskeren foretar en nøye og systematisk analyse og distanserer seg selv fra de data som blir analysert. Det kan være vanskelig for forskeren å ha et refleksivt forhold til verdier og oppfatninger (ideologi), da ”disse ligger så nedfelt i vår (under)bevissthet at de neppe kan avsløres uten gjennom en dyptgripende kommunikativ prosess (diskurs)” ... hvor det er et krav å våge ”å gjøre seg gjennomskuelig for seg selv og andre” (Hjardemaal, 2014, s. 197).

Når det gjelder **egget forskningsståsted** er jeg lærer og spesialpedagog og har noen års erfaring fra skolen som både lærer i klasse og spesialpedagog for enkeltelever og mindre grupper av elever. I dette skoleåret er jeg mastergradsstudent på heltid. Som diskursanalytisk forsker er jeg i denne masteroppgaven forsker (delvis) innenfor min egen praksis, siden jeg har utdannet meg til å bli lærer og spesialpedagog og fordi jeg har jobbet og har erfaring på feltet. Siden jeg ikke studerer praksisen i skolen direkte og siden jeg ikke i år er lærer eller spesialpedagog, men student, er jeg ikke direkte involvert. Som forsker er jeg del av den diskurs som jeg studerer selv om jeg ikke direkte deltar i denne for øyeblikket. Jeg studerer ikke selve praksisen til lærere eller skolen, men hvordan det i de to NOU`ene tenkes om sosiale og emosjonelle kompetanser ved å bruke Faircloughs tredimensjonale analysemodell. Det at jeg har erfaring fra skolen kan være med å forme mine synspunkter på det jeg studerer og påvirke meg, og samtidig kan det være en positiv ballast jeg har med i ”bagasjen” som gjør det lettere å forstå det jeg studerer.

Min **agenda** for å studere sosiale og emosjonelle kompetanser, med utgangspunkt i tekstene NOU 2014:7 og NOU 2015:8, er at jeg ønsker å undersøke mer om dette temaet, som det forøvrig mangler en del kunnskap om i skolen, og at jeg med min masteroppgave ønsker å gi et bidrag til å øke denne kunnskapen for andre som er interessert i tematikken.

Jeg er ikke **objektiv** i denne oppgaven. Fra det øyeblikk man velger problemstilling og til man har et ferdig produkt er man påvirket av både egen agenda og det sosiale feltet en er en del av, enten en prøver å ikke være det, i form av å strebe mot ren objektivitet, eller ei. Forskning og vitenskap er innleiret i de sosiale strukturene i samfunnet vårt. ”Researchers, scientists and philosophers are not outside the social hierarchy of power and status but are subjected to this structure. They have also frequently occupied and still occupy rather superior positions in society” (Wodak og Meyer, 2009, s 7). Det som derfor har vært viktig for meg er å vise mitt forskningsståsted ved å avgrense problemstillingen, gjøre en nøye systematisk



analyse, ha selvrefleksjon og å være transparent i forskningsarbeidet. Med **transparent** mener jeg at jeg hele tiden underveis viser alle valgene jeg tar og begrunner hvorfor jeg gjør disse valgene, eller med andre ord å tydeliggjøre de skritt jeg tar i analyse- og tolkningsprosessen. Det har også vært viktig å holde beskrivelse og tolkning atskilt for å få en systematisk, ryddig og oversiktlig fremstilling og for å ikke ”blande kortene” her. Alt dette er gjort for å ivareta kravet om **validitet** eller gyldighet i forskningen min. Ved å ha en klar fremstilling av hva som ligger til grunn for en bestemt tolkning og eventuelt fremheve hvilke implikasjoner som kan følge av de valgene jeg har tatt så vil validiteten, eller gyldigheten, i forskningen ivaretas på en god måte. Etterprøvbarehet eller reliabilitet er relatert til hvilke tekster analysen bygger på. Min masteroppgave bygger hovedsakelig på NOU 2014:7 og NOU 2015:8, da disse er fokus for tekstanalysen i første del av Faircloughs analysemodell. Under diskursiv praksis, hvor jeg ser på tekstenes intertekstualitet, har jeg funnet et forholdsvis stort antall tekster som NOU’ene refererer til. Innenfor rammene for en masteroppgave, både i forhold til begrensninger i tid og antall sider til oppgaven, kunne jeg ikke lese alle disse tekstene og måtte derfor velge ut de mest sentrale. Se utvalgsriterier under punkt 3.2.2. Jeg har valgt å lage en liste over de tekstene som NOU’ene har referanser til rundt temaet sosiale og emosjonelle kompetanser, og jeg laget også en liste over de fire tekstene som jeg valgte å studere ytterligere. Dette gjorde jeg for å vise hva jeg faktisk gjorde (transparenthet), og på grunn av at forskningen min skal være lettere å etterprøve.

Videre er det ingen **etiske avveielser** å ta hensyn til i denne diskursanalysen. Det er ingen personvern-hensyn eller konfidens-hensyn å ta siden oppgaven ikke handler om enkeltpersoner eller enkeltinstitusjoner.



## **3.0 ANALYSE**

### **3.1 Tekstanalyse**

I tekstanalysen vil jeg først beskrive hva NOU er, hvilken plass NOU har i systemet og hvilken rolle den har i samfunnet og bakgrunn for NOU arbeidet, før jeg sier veldig kort om genre og generelt hva NOU 2014:7 og NOU 2015:8 tar opp. Jeg vil påpeke hva ordvalget sosial og emosjonell kompetanse har å si for diskursen og så vil jeg gå inn på hva NOU 2014:7 og NOU 2015:8 sier om sosial og emosjonell kompetanse, eller med andre ord identifisere tekstenes representasjoner. Til slutt vil jeg bestemme diskursordenen.

#### **3.1.1 Norges offentlige utredninger (NOU)**

Regjeringen eller et departement setter ned utvalg og arbeidsgrupper som utfører grundig utredning av en sak eller et saksområde, og som deretter greier ut om disse forholdene. Utredningen kan komme som en rapport eller NOU (Norges offentlige utredninger) (Regjeringa.no). NOU danner ofte grunnlag for en stortingsmelding eller en odelstingsproposisjon fra regjeringen til Stortinget (Stortinget.no). Det har blitt hevdet at regjeringen setter i gang en utredning når den ikke vet hva den skal gjøre og slik gir inntrykk av at den handler. I noen tilfeller kan dette sikkert være tilfelle, men i mange tilfeller har NOU hatt (stor) betydning for ettertiden i form av lovendringer, reformer, organisatoriske endringer og andre tiltak. Noen NOU'er kan også ha hatt en begrepsdannende virkning på sitt felt ved at de har presentert nye begreper til fagfeltet som senere har blitt implementert og har blitt viktige på sitt felt. Mange NOU'er har fått politisk gjennomslag mens andre ikke har det. Ludvigsenutvalget og deres arbeid frem mot NOU var et av de prosjektene som Solberg regjeringen prioriterte og videreførte fra Stoltenberg regjeringens planarbeider. NOU 2015:8 danner grunnlaget for regjeringens videre politiske arbeider frem mot en ny læreplan. Det er for tidlig i prosessen å si om NOU 2014:7 og NOU 2015:8 vil etterlate seg store endringer og reformer eller ikke, men det er, mens jeg har arbeidet med denne masteroppgaven, blitt utarbeidet en ny stortingsmelding som grunnlag for videre arbeid og en ny læreplan vil bli et faktum i fremtiden. Det er spesielt den generelle delen som skal fornyes har politikerne bestemt på bakgrunn av at Ludvigsenutvalget mener at de kompetansene som denne delen omhandler ikke er integrert godt nok i kompetansemålene for fagene.

NOU er et offentlig dokument skrevet i fagtekstens genre, noe som er en tekst med faglig innhold, og i rapport form (utredningsrapport). Språket kan virke litt tungt fordi en må holde seg til presise ord og formuleringer, og ord som har en spesiell mening kan ikke byttes ut med synonymer for å få et rikere språk. NOU 2014:7 og NOU 2015:8 baserer seg på forskning og kartlegging av ulike faktorer i eller i forbindelse med skolen og samfunnet.

NOUs rolle i samfunnet er at den, på bakgrunn av utvalgets utredninger, greier ut om ulike forhold i samfunnet, for senere å kunne få politisk gjennomslagskraft og muligheter for å påvirke det politiske arbeidet i retning av ønsket samfunnsmessige endringer, som for eksempel reformen Kunnskapsløftet som ble implementert i 2006. Politisk brukes NOU som et hjelpemiddel i å ta veloverveide beslutninger basert på grundige utredninger, gjennomført av uavhengige utvalg, i forhold til det som er bestilt, eller mandatet utvalget har blitt gitt.

Delutredningen NOU 2014:7 er et kunnskapsgrunnlag for de forslagene som fremmes i NOU 2015:8. I delutredningen har utvalget blant annet hentet inn kartlegginger av elevenes læringsresultater og forskning om undervisningspraksis og om viktige forutsetninger for elevenes læring. Utredningen gir også et bilde av viktige trekk ved samfunnsutviklingen og sentrale internasjonale prosjekter hvor sammenhengen mellom opplæring i skolen og kompetansebehovet i samfunnet og i arbeidslivet er vesentlige (NOU 2014:7, s. 9).

Hovedutredningen, NOU 2015:8, har beskrivelser av ”hvilke kompetanser utvalget anbefaler at elevene utvikler i skolen i fremtiden” og ”foreslår fire kompetanseområder som grunnlag for prioritering av innhold i skolen” (NOU 2015:8, s. 8). Utredningen har forslag til fornyelse av fagene i skolen og til rammer for utforming av læreplaner og nasjonale støtte- og veiledningsressurser i tillegg til drøftinger om endrede krav til undervisningspraksis og vurderingspraksis. En implementeringsstrategi anbefales og økonomiske og administrative sider beskrives for å nevne noe (NOU 2015:8, s. 8). Innholdsmessig vil jeg videre hovedsakelig konsentrere meg om det som handler om sosial og emosjonell kompetanse i de to NOU'ene.

### **3.1.2 Ordvalg/Vokabular**

Det er for tidlig i prosessen å si noe om hvorvidt NOU 2014:7 og NOU 2015:8 har hatt begrepsendrende virkning på feltet, men NOU 2014:7 og NOU 2015:8 har ført inn begrepet

**sosial og emosjonell kompetanse**, og sannsynligheten er stor for at dette begrepet blir viktig innen skolesektoren fremover. Tidligere har det vært vanlig å bruke samlebegrepet **sosiale og emosjonelle vansker** om ”en stor og mangeartet gruppe av problemer som kan gi seg utslag i allmenne lærevansker, atferdsproblemer og emosjonelle problemer på skolen” (Imsen, 2006, s. 364). I litteraturen som omhandler elevenes sosiale og emosjonelle læring brukes begrepene egenskaper og evner i tillegg til ferdigheter og kompetanser. Ludvigsenutvalget ”bruker kompetansebegrepet for å understreke at det handler om kompetanser som i stor grad kan påvirkes og læres” (NOU 2014:7 s. 38).

Tidligere ble egenskaper og evner som motivasjon, planleggings- og gjennomførings- evne og selvoppfatning i stor grad sett på som stabile personlighetstrekk som er vanskelige å endre. ... [N]yere psykologisk forskning [gir] grunnlag for å si at sosiale og emosjonelle kompetanser er noe som kan læres og utvikles (NOU 2014:7 s. 37).

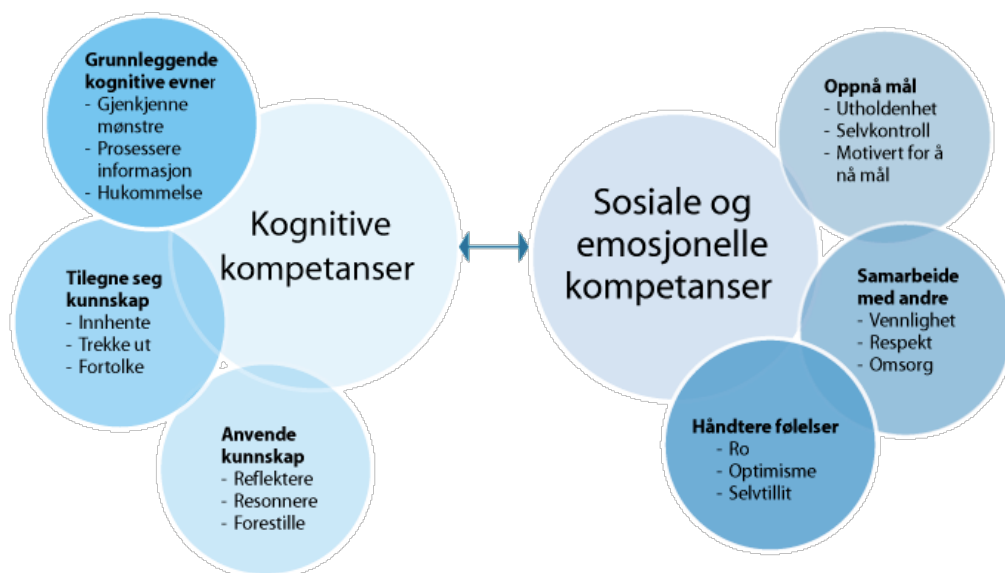
Ved å bruke de ulike begrepene skiller en mellom tanken om at det er eleven som har visse egenskaper eller evner, og at eleven har oppnådd visse ferdigheter eller en viss kompetanse. Ved å bruke evnebegrepet i språket vårt tenker en mer på en elev og hans evnenivå eller en evne som er mer eller mindre konstant, mens når en bruker kompetansebegrepet tenker en mer at eleven har oppnådd en viss kompetanse på sitt nåværende utviklingstrinn og at denne kan utvikles videre. Med sitt bredere kompetansebegrep fremhever Ludvigsenutvalget den siste formen for tenkning. Begrepsbruken her er viktig og vesentlig når man går bort fra fokus på og tenkning om sosiale og emosjonelle problemer eller vansker hos eleven eller elevens (”dårlige”) evner, mot å se på elevenes kompetanse på området. Dette er et mer positivt elevsyn der en gir eleven mer tiltro.

### **3.1.3 Representasjoner - Sosial og emosjonell kompetanse i NOU 2014:7 kunnskapsgrunnlaget**

Det de to NOU tekstene handler om generelt har jeg kort nevnt under delkapittelet Norges offentlige utredninger (NOU) over. I denne delen vil jeg beskrive tekstene i forhold til hva de handler om spesielt, og da i forhold til temaet for min oppgave; sosial og emosjonell kompetanse. Jeg tar først for meg 2014:7, kunnskapsgrunnlaget, før jeg tar for meg hovedutredningen 2015:8 i neste hovedavsnitt og en oppsummering til slutt.

Kunnskapsgrunnlaget, NOU 2014:7, er ikke entydig på hvilke kompetanser som er **sosiale og**

**emosjonelle kompetanser.** I utredningen står det at en del studier har tatt utgangspunkt i en teori med fem faktorer innenfor personlighetspsykologisk forskning som kalles **The Big Five**. ”Modellen omhandler ... følelsesmessig stabilitet, utadvendthet, åpenhet for erfaringer, medmenneskelighet og evne til å planlegge og gjennomføre” (NOU 2014:7 s. 38). Den siste har ifølge forskning betydning for både skoleresultater og fremgang i arbeidslivet (NOU 2014:7 s. 38). OECD har i prosjektet; **Education and Social Progress (ESP)**, en annen definisjon av sosiale og emosjonelle kompetanser. De deler kompetansene inn i tre kompetanseområder: ”Å oppnå mål, å samarbeide med andre og håndtere følelser” (NOU 2014:7 s. 38). Under kompetanseområdet **å oppnå mål** hører ”utholdenhet, selvkontroll og motivert for å nå mål” til, mens under **samarbeide med andre** hører ”vennlighet, respekt og omsorg” til og under **håndtere følelser** hører ”ro, optimisme og selvtillit” til (NOU 2014:7 s. 38).



Figur 2: Definisjon av sosiale og emosjonelle kompetanser i prosjektet ESP

Kilde: OECD 2014: Education and Social Progress, og NOU 2014:7 (s. 38). Ludvigsenutvalgets oversettelse.

Det svenske **Skolverket** har **syv grupper av ikke-kognitive evner** i sin definering av sosiale og emosjonelle kompetanser i en svensk læreplananalyse. Disse syv hovedpunktene er ”kreativitet, empati, karakteregenskaper, selvoppfatning, analyse og problemløsning og ulike faktorer som berører læringsprosessen” (NOU 2014:7 s. 38).

Ludvigsenutvalget støtter seg på det svenske Skolverket (2013), i sin definisjon av sosiale og emosjonelle kompetanser: ”Sosiale og emosjonelle kompetanser kan defineres som personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner” (NOU 2014:7 s. 37). Ludvigsenutvalget skriver videre: ”Det omfatter for eksempel personers selvoppfatning, motivasjon, samarbeidskompetanse, og evne til å håndtere egne følelser” (NOU 2014:7 s. 37). Det er utviklet et forskningsfelt de siste 20 årene som har sett på ”hvordan personers sosiale og emosjonelle kompetanser samvarierer med hvordan de lykkes i utdanning, arbeidsliv og andre arenaer i livet” (NOU 2014:7 s. 38). Dessverre så er denne forskningen hovedsakelig gjort i amerikanske studier og kunnskapsgrunnlaget om elevenes læringsutbytte omhandler hovedsakelig kognitive kunnskaper og ferdigheter (NOU 2014:7 s. 38). Forskningen er nyttig men den kan ikke direkte overføres til norske forhold og den dekker heller ikke alle ”deler av skolens oppdrag” (NOU 2014:7 s. 38).

Det er forskningsmessig belegg for at tidligere erfaringer og læring av sosiale og emosjonelle kompetanser er viktig for personers senere liv. Samtidig ser det ut til at sosiale og emosjonelle kompetanser i større grad enn kognitive kompetanser er mulige å endre og utvikle gjennom hele livet (NOU 2014:7 s. 39).

Tidlige erfaringer på det sosiale og det emosjonelle feltet er altså viktige for en persons senere liv både når det gjelder fremgang på arbeidsmarkedet, lønn og en persons helse. Det betyr at tidlige erfaringer er svært viktige og at de er med på å forme én som person. Man lærer sosial og emosjonell kompetanse gjennom samhandling med andre elever og lærere i skolen og dette er med på å danne en persons identitet.

Sosiale og emosjonelle kompetanser bidrar også til utviklingen av kognitive kompetanser, det vil si at de er viktige betingelser for læring. For eksempel har elevenes utholdenhet, planleggings- og gjennomføringsevne og motivasjon betydning for elevenes resultater på kunnskapstester (NOU 2014:7 s. 39).

Både sosiale, emosjonelle og kognitive kompetanser utvikles i samspill med andre personer på skolen, i hjemmet og ellers i samfunnet. Alle områdene påvirker hverandre gjensidig.

På noen områder har sosiale og emosjonelle kompetanser større betydning for hvordan elever lykkes, enn det kognitive kompetanser har. Det er undersøkelser som viser at

elevers planleggings- og gjennomføringsevne og selvvurdering betyr mer for prestasjoner og lønn i arbeidslivet enn resultatene deres på kunnskapstester (NOU 2014:7 s. 39).

Hvordan skolen kan støtte elevenes utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser er et viktig spørsmål og det er ingen hemmelighet at skoler har hatt mer fokus på og har mer kunnskap om elevens kognitive kompetanser enn elevens sosiale og emosjonelle kompetanse. ”Kunnskapsgrunnlaget knyttet til hvordan skolen støtter elevene i deres kognitive utvikling er vesentlig bedre ... [enn] hvordan skolen bidrar til elevenes sosiale og emosjonelle læring” (NOU 2014:7 s. 39). Flere amerikanske intervensjonsstudier har studert målrettede opplæringsprogrammer og funnet ut at de er nyttige hjelpemidler i å støtte elevenes utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser.

Er det slik at alle elevene har utbytte av å utvikle sosiale og emosjonelle kompetanser? Ja, mener forskere, og Ludvigsenutvalget støtter seg på dette.

Spesielt ønsker utvalget å løfte fram at forskningen tyder på at elever med svake skoleprestasjoner har særlig stort utbytte av at det jobbes systematisk med stimulering av ... sosiale og emosjonelle kompetanser i skolen (NOU 2014:7, s. 41 og s. 10).

På bakgrunn av dette kan man si at alle elever, men spesielt elever med svake skoleprestasjoner, har godt utbytte av at det jobbes systematisk med sosiale og emosjonelle kompetanser i skolen.

### **3.1.4 Representasjoner - Sosial og emosjonell kompetanse i 2015:8 hovedutredningen**

I hovedutredningen henvises det på flere steder til delutredningen, og de definisjoner, forskning og andre faglige kommentarer og kartlegginger som er gjort rede for der, et kunnskapsgrunnlag for den videre utredning i hovedutredningen. I NOU 2015:8 vektlegges forskning om hva som skaper forutsetninger for læring, og oppsummeres slik:

Læring skjer i et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring. Forskning underbygger at et læringsmiljø, som oppleves trygt og bygger på



gode relasjoner, er avgjørende for å støtte elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling. I tillegg er et godt samarbeid mellom hjem og skole viktig for elevenes læring og utvikling. ... Sosiale og emosjonelle kompetanser som tidligere ble sett på som stabile trekk ved personer, kan utvikles og læres, og har betydning for faglig læring. Utvalget fremhever at når opplæringen stimulerer elevenes utvikling av metakognisjon og selvregulering, bidrar det til elevenes læring i fagene. Fordi det å kunne lære er avgjørende i skolen, i arbeidslivet og i samfunnet ellers, vil metakognisjon og selvregulering være viktig kompetanse for elevene å utvikle (NOU 2015:8 s. 20).

I delutredningen ble også begrepet selvregulering brukt og definert, men jeg velger å ta det med her slik at jeg får en noe mer samlet og helhetlig presentasjon av dette begrepet og forskningen rundt det.

I læringsammenheng betyr begrepet selvregulert læring at elevene lærer å ta initiativ i egen læringsprosess og å arbeide målrettet for å lære i fagene. Selvregulert læring foregår i samspill med andre. I delutredningen vektlegger utvalget også en psykologisk forståelse av selvregulering, som betyr evne til å håndtere og ta kontroll over sine egne handlinger, følelser og tenkning (NOU 2015:8 s. 20).

Eksempler i hovedutredningen på selvregulering er ”å kunne arbeide målrettet, motstå distraksjoner og tilpasse seg samhandling med andre.”

Selvregulering og å kunne opptre pålitelig og ansvarlig har betydning for elevens faglige læring i skolen og for hvordan den senere mestrer arbeidslivet og sitt eget liv (NOU 2015:8 s. 20).

Ludvigsenutvalget anbefaler, på bakgrunn av sentrale trekk ved samfunnsutviklingen, relevant forskning og innholdet i formålsparagrafen, et bredt kompetansebegrep med fire kompetanseområder; ”fagspesifikk kompetanse, å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta og å kunne utforske og skape,” som grunnlag for prioritering av innhold i fremtidens skolefag. De anbefaler fornyelse av skolefagene i en ny læreplan med blant annet økt fokus på dybdelæring og progresjon i fagene (NOU 2015:8).

Kompetanse betyr at elevene skal kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger, og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Sosiale og emosjonelle kompetanser integreres i fagene som del av de anbefalte kompetanseområdene (NOU 2015:8 s. 36).

Det å integrere bredden i kompetansebegrepet er viktig for utvalget, og sider ved sosiale og emosjonelle kompetanser skal også være en del av den faglige læringen slik utvalget ser det,

for eksempel engasjement og holdninger til fag og til ens egen læring i fagene, utholdenhet, forventninger til egen mestring, å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser, og å kunne kommunisere og samhandle med andre. I fornyelsen av læreplanene blir en del av utviklingsarbeidet å finne gode løsninger på hvordan de sosiale og emosjonelle kompetansene kan uttrykkes i en kompetansemålform (NOU 2015:8 s. 67).

Utviklingen av sosiale og emosjonelle områder skjer i samhandling med andre, og ikke alle sider ved elevens læring på dette området er relevant å formulere som mål i fagene.

For en del sosiale sider ved læring kan det være gode grunner for å formulere noen prosessmål for skolens arbeid med det sosiale miljøet, der vurderingene av måloppnåelse skjer på systemnivå, heller enn å formulere målene som individuelle mål for enkelteleven (NOU 2015:8 s. 67).

Opplæringsloven forplikter skolene til å bidra til et godt psykososialt miljø for alle elevene.

Utvalget mener at både felles mål på skolenivå og større grad av prosessorienterte mål i læreplanene er to løsninger på å styrke mål for elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling (NOU 2015:8).

Når det gjelder vurdering av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse har det visse etiske aspekter, dilemmaer og faglige- og etiske utfordringer knyttet til seg, for eksempel til det å gi karakter i vurdering av sosiale og emosjonelle sider ved elevens kompetanse. Det er likevel viktig at elevene får tilbakemeldinger på sin sosiale og emosjonelle læring og utvikling, som

”selvregulering, forventninger til egen mestring og holdninger til fagene,” for at vurdering skal fremme læring. Det er også viktig at vurderingen baserer seg på tydelige mål og kriterier, så elevene ikke opplever at deres personlige egenskaper påvirker vurderingen de får (NOU 2015:8 s. 80). Sosiale og emosjonelle kompetanser er kompliserte sammensatte egenskaper ved personer og kommer ulikt frem i ulike situasjoner og ikke alle disse kompetansene vil enkelt kunne vurderes med bakgrunn i mål, kriterier og karakterskalaer.

I tillegg er det per i dag ikke et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag som lærere kan støtte seg til for å vurdere sosiale og emosjonelle kompetanser. ... Utvalget mener at sosiale og emosjonelle kompetanser bør synliggjøres i målene i fagene for å vektlegges i opplæringen. ... Et prinsipp bør være at mål for elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse ikke tillegges vekt i seg selv i den samlede sluttvurderingen, men at det ses som forutsetninger for den kompetansen elevene viser i faget. Et eksempel ... Det vil være elevens evne til å mestre oppgaven som blir vurdert, og ikke elevens utholdenhet i seg selv [selv om] elevens utholdenhet har betydning for om eleven mestrer en krevende faglig oppgave (NOU 2015:8 s. 80).

Mortensrud skole i Tromsø har deltatt i et prosjekt med målsetting om å bedre læringsmiljø og faglig læring ved å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. De har utviklet definisjoner og konkrete læringsmål for de sosiale og emosjonelle kompetansene, og de har arbeidet med de voksnes kunnskap og holdninger. Personalet fremhever at det er god tidsbruk å arbeide med elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser ”fordi det gir bedre og mer tid til faglig læring” (NOU 2015:8 s. 23).

Lærerne har blitt mer opptatt av hva og hvordan det de gjør, påvirker elevenes læringsresultater. God kommunikasjon og et godt læringsmiljø er avgjørende for elevenes læring. Å lykkes i arbeidet med sosiale og emosjonelle kompetanser vil gi flere muligheter til å utvikle den faglige kompetansen, særlig for elever med svake prestasjoner (NOU 2015:8 s. 23).

### **3.1.5 Diskursorden**

Her vil jeg først oppsummere tekstenes representasjoner, hva NOU 2014:7 og NOU 2015:8 sier om sosial og emosjonell kompetanse, før jeg bestemmer hva som er diskursordenen her.

Forskning det refereres til er ikke entydig på hva sosiale og emosjonelle kompetanser er, og det er brukt ulike parametere på disse kompetansene i de ulike studiene, samtidig som de har ulike utgangspunkter i sin forskning, som for eksempel (personlighets) psykologiske perspektiv eller lærings- og utviklingsperspektiv i skole, arbeidsliv eller i samfunnslivet. Ludvigsenutvalget ser til det svenske Skolverket når de definerer sosiale og emosjonelle kompetanser som ”personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner.” ”Det omfatter for eksempel personers selvoppfatning, motivasjon, samarbeidskompetanse, og evne til å håndtere egne følelser” (NOU 2014:7 s. 37). Det går igjen i begge NOU’ene at all læring og utvikling har sosiale og emosjonelle aspekter i seg, og at sosial, emosjonell og kognitiv kompetanse og -læring er i et samspill og påvirker hverandre, men at sosial og emosjonell kompetanse på noen områder har større betydning for faglig læring og hvordan elever lykkes i livet, enn hva kognitive kompetanser har. Fokus for forskningen har vært på hvordan elevene lykkes i utdanningen sin, i arbeidslivet, i samfunnet eller i livet sitt generelt i forhold til helse og trivsel. Ferdigheter som det å kunne lære er avgjørende for utfall i skolen, arbeidslivet og samfunnslivet, og ulike sosiale og emosjonelle kompetanser, som for eksempel metakognisjon og selvregulering, er dermed viktige kompetanser å utvikle hos alle elevene, men spesielt de med svake skoleprestasjoner har vist å ha utbytte av å utvikle slike sosiale og emosjonelle kompetanser. Sosiale og emosjonelle kompetanser som for eksempel utholdenhet, planleggingsevne, gjennomføringsevne og motivasjon har betydning for resultater på kunnskapstester. Noen sosiale og emosjonelle kompetanser har tidligere blitt sett på som stabile trekk ved personer, men nå hevder forskere at disse kan utvikles og læres, og at de har betydning for faglig læring. Skolen har lang erfaring og et betydelig kunnskapsgrunnlag i forhold til å støtte kognitiv læring og utvikling hos elevene, mens de har mindre erfaring og mangler kunnskap i forhold til å støtte sosial og emosjonell læring og utvikling hos elevene. Utvalget foreslår kompetanseheving for lærerne. Utvalget anbefaler, på bakgrunn av samfunnsutviklingen, forskning og formålsparagrafen, et bredt kompetansebegrep som grunnlag for fornyelse av skolefagene i en ny læreplan med økt fokus på dybdelæring og progresjon i fagene, og at sosiale og emosjonelle kompetanser integreres i kompetansemålene i fagene som del av kompetanseområdene utvalget anbefaler. Dersom jeg skal bestemme **diskursordenen** for dette feltet som jeg undersøker så er det ikke en utdanningsdiskursorden fordi da måtte jeg ha undersøkt hele NOU’ene i en helhet, men siden jeg undersøker bare et felt innenfor her (det sosiale og det emosjonelle) så vil diskursorden for min oppgave være sosial og emosjonell kompetanse.

## 3.2 Diskursiv praksis

I analysen av diskursiv praksis vil jeg kartlegge tekstproduksjon, tekstdistribusjon og tekstkonsum i tillegg til å identifisere tekstens intertekstualitet og interdiskursivitet.

### 3.2.1 Kartlegge tekstproduksjon, tekstdistribusjon og tekstkonsum

NOU er en offentlig utredning som er **produsert** av et utvalg, oppnevnt av regjeringen. I denne sammenhengen er utvalget Ludvigsenutvalget, også kalt LU. Dette utvalget ble oppnevnt ved kongelig resolusjon den 21. juni 2013, ”for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv.” 3. september 2014 leverte de sin delutredning (NOU 2014:7), et kunnskapsgrunnlag for hovedutredningen (NOU 2015:8), og den ble avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015 (NOU 2014:7, s. 1, og NOU 2015:8 s. 1). Utvalgets sammensetning består av Leder for utvalget og Professor Sten Ludvigsen, Styreleder Kjersti Kleven, Journalist Sigve Indregard, Skolesjef Eli Gundersen, Rektor Tormod Korpås, Lege/samfunnsdebatant Bushra Ishaq, Rektor Pia Elvehøy, Prosjektleder Helge Øye, Professor Mari Rege, Doktorgradsstipendiat Sunniva Rose, Lektor Daniel Sundberg og Professor Jens Rasmussen (NOU 2014:7, s. 14). Politikerne (regjeringen) har her satt ned et utvalg sammensatt av representanter fra både arbeidslivet (styreleder, journalist, lege og samfunnsdebatant) og fra ulike nivåer innen utdanningssektoren som lektorer, rektorer, professorer og skolesjef for å representere disse to feltene.

**Bakgrunn** for utvalgets arbeid og de to NOU`ene er beskrevet i Meld. St. 20 (2012 – 2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, og kort gjengitt i første kapittel i NOU 2014:7. Blant annet står det her at ”[s]kolen skal utvikle kompetanse som er bærekraftig gjennom flere tiår” (NOU 2014:7, s. 13), og ”[d]et har skjedd grunnleggende endringer i Norge og andre vestlige samfunn de siste 20-30 årene. Norge er et Kunnskapssamfunn som stiller større krav til kompetanse enn noen gang før, og kravene er i raskere endring enn tidligere” (NOU 2014:7, s. 13). Videre nevnes det at samfunnet og arbeidslivet er mer mangfoldig og preges av mer internasjonal konkurranse og samarbeid og den digitale og mediale utviklingen nevnes blant annet i forhold til at den stiller krav til å kunne håndtere store informasjonsstrømmer ... (NOU 2014:7, s. 13). Videre står det at ”[m]ed jevne mellomrom bør det vurderes om opplæringen har et riktig og relevant innhold ...” (NOU 2014:7, s. 14). Det henvises til OECDs arbeider: ”OECD trekker gjennom prosjektet 21st Century skills blant annet fram samarbeid, kreativitet, fleksibilitet og evnen til å ta

selvstendige valg som kompetanser og ferdigheter som vil være viktige for å kunne tilpasse seg arbeidslivets nye krav og forventninger” (NOU 2014:7, s. 13). Kunnskapsdepartementet vurderer at ”det er behov for å nedsette et offentlig utvalg (NOU) for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv” (NOU 2014:7, s. 14). Bakgrunnen for utvalgets arbeid, som er beskrevet i denne stortingsmeldingen, viser tekstens **intertekstualitet** og **historisitet** ved at NOU 2014:7 og senere NOU 2015:8 svarer på tidligere tekster, som i denne sammenhengen er stortingsmeldingen, og dette viser noen spor av NOU’ene tilbake til stortingsmelding nr. 20: *På rett vei.*

Meld. St. 20 ← NOU 2014:7 ← NOU 2015:8

Pilene viser her tilbake hvor sporene kommer ifra, men kan selvsagt snus og dermed vise retningen utviklingen går, alt etter hvordan du ser på det.

Dersom en ser hele prosessen fra Stortingsmelding nr. 20 til et ferdig nytt læreplanverk vil dette også vise gangen i hvordan NOU produseres, fra Stortingsmelding nr. 20, via høringer, til NOU 2014:7 og NOU 2015:8. Og videre vil en ny stortingsmelding legge grunnlaget for arbeid med en ny læreplan som igjen skal ut på høring før den nye læreplanen vil foreligge og tas i bruk i skolen.

I Ludvigsenutvalgets arbeid med (produksjon av) kunnskapsgrunnlaget (NOU 2014:7) har de valgt å ”bestille enkelte utredninger eller forskningsoppsummeringer fra eksterne fagmiljøer knyttet til konkrete problemstillinger” (NOU 2014:7, s. 15). Her har de bedt en rekke nasjonale aktører om innspill til utvalgets arbeid. Det er opprettet en blogg som ulike aktører kan følge med på og sende inn sine bidrag til, på denne linken: <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/>. I tillegg ”[er utvalget] bedt om å sammenligne fag og kompetanser i den norske skolen med andre land. Utvalget har valgt å sammenligne Norge med land det ellers er vanlig å sammenligne med” (NOU 2014:7, s. 15). Her er land som Skottland og Polen nevnt på grunnlag av deres gode resultater. I tillegg ser vi at utvalget har sammenligninger med det svenske Skolverket. Deres utredning er brukt som modell og sammenligningsgrunnlag i forhold til både utredningsprosess og innhold. Internasjonalt har utvalget sett på flere prosjekter i forhold til kompetansebehov i det 21. århundre. Alt dette over viser til sider ved en kompleks produksjon av Norges Offentlige Utredninger.

NOU **distribueres** både på nett, på regjeringens nettside, og selges i papirform, i NOU-serien, slik at den er lett tilgjengelig og alle som ønsker det kan lese dem. **Konsumentene** av NOU 2014:7 og NOU 2015:8 finner vi hovedsakelig i det politiske miljøet og i skolesektoren på alle nivå fra universitet og høyskolemiljøet, studenter, lærere, skoleledelse til eksterne parter for skolen som for eksempel PPT, Statped., skoleforskere og så videre. Leserene av NOU 2014:7 og NOU 2015:8 er slik fagfolk og derfor leses NOU`ene både grundig og analytisk. Som følge av dette kan fagfolk engasjere seg i debatter rundt enkelte av temaene i utredningene, og kanskje også med tanke på at innholdet kan få innvirkninger for ens fagfelts hverdag.

Andre som også konsumerer disse tekstene er samfunnsdebattanter og pressen. Pressen gjengir bruddstykker, eller hovedinnholdet i sine nyhetsartikler, med tanke på å informere og opplyse folk generelt. Siden pressen har salgstall i tillegg til informasjonsformidling som agenda både informerer, spissformulerer, og nærer de opp under debatter. I ulike debattforum stiller politikere og andre interesseorganisasjoner opp med sine debattanter og prøver å fremme sin sak om temaet. Slik transformeres NOU tekstene til nye tekster (nyhetsartikler, debatter, etc.). Debatter og presseoppslag kan være med på å påvirke at oppfatninger og holdninger endres både ”i folket” hos fagfolk og politikere, og på sikt vil politiske endringer og praksisendringer kunne bli et resultat. NOU 2014:7 og NOU 2015:8 har fått betydning for ettertiden allerede, i form av at forarbeidet til ny læreplan er i gang. Dette kan igjen føre til endringer i skolepraksiser og til at holdninger og oppfatninger vil kunne endres. Hvorvidt NOU`ene har hatt begrepsdannende effekt i skolesektoren i forhold til mitt tema er for tidlig å si, men sannsynligheten for at sosial og emosjonell kompetanse er et begrep som vil bli implementert på sitt felt og få begrepsdannende virkning er ganske stor siden det er vedtatt at en ny læreplan skal utformes og at sosial og emosjonell kompetanse defineres inn under det brede kompetansebegrepet som anbefales brukt.

### **3.2.2 Identifisere tekstens intertekstualitet i NOU 2014:7 og NOU 2015:8**

Når det gjelder Faircloughs begrep **intertekstualitet** og hvordan de to tekstene, NOU 2014:7 og NOU 2015:8, trekker på elementer og diskurser fra andre tekster, er det spesielt en **manifest intertekstualitet** som utpeker seg i disse tekstene. Begge tekstene har en lang rekke med tydelige referanser til andre tekster. I selve tekstene finnes det fotnoter, som igjen viser

til en referanse bak i litteraturkapittelet. Jeg har konsentrert meg om å finne de tekstene som de to NOU'ene har referert til i forhold til å få belyst det som er relevant for temaet sosial og emosjonell kompetanse.

De ulike tekstene fra NOU 2014:7 er:

- Skolverket (2013): *Skolverkets aktuelle analyser 2013. Betydelsen av ikke-kognitive ferdigheter. Forskning m.m. om individuelle faktorer bakom framgang.*
- OECD (2014): *Education and Social Progress.*
- Hecman, J. og T. Kautz (2013): *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition.*
- Pintrich (2000): *The role of Goal Orientation in self-regulated learning.*
- Levin H. M. (2013): *The utility and need for incorporating non-cognitive skills in large scale educational assessments.*

De ulike tekstene fra NOU 2015:8 er:

- Durlak J. m.fl. (2011): *The impact of enhancing students social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions.*
- OECD 2015 *Skills for Social Progress. The power of Social and Emotional Skills.*
- Baumeister, R. F. og K. D. Vohs (2007): *Self-Regulation, Ego-Depletion and Motivation.*
- Mischel W. og O. Ayduk (2004): *Willpower in a cognitive- affective processing system: The dynamics of delay of gratification.*
- Prøitz, T. S. (2015): *Formål med vurdering og vurdering av fagovergripende kompetanser.* (Notat på oppdrag av Ludvigsenutvalget).
- Scardamalia, M. (2012): *New assessments and Environments for Knowledge Building. I Assessment and Teaching of 21st Century Skills.*
- Walshaw, M. og G. Anthony (2008): *The Teachers Role in Classroom Discourse: A Review of Recent Research Into Mathematics Classrooms.*
- Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar og I. Fung (2007): *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*
- William, D. (2010) ”The role of formative assessment in effective learning environments.”

Bare ved å se på titlene her ser en allerede spor fra disse tekstene til NOU'ene, som for eksempel ser en at artikkelen fra Hecman og Kautz (2013) *Fostering and measuring skills:*



*Interventions that improve character and cognition*, handler om oppfostring og måling av barns kompetanser og intervensjoner for å bedre individers karakter og kognisjon. En annen tekst fra Levin (2013): *The utility and need for incorporating non-cognitive skills in large scale educational assessments*, handler om nytten av og behov for å inkludere ikke-kognitive kompetanser i vurderingspraksisen i skolene. En tredje tekst fra Mischel og Ayduk (2004): *Willpower in a cognitive- affective processing system: The dynamics of delay of gratification*, handler om viljestyrke. Alle disse tekstene over handler om et eller annet aspekt innenfor temaet sosiale og emosjonelle kompetanser.

På grunn av omfanget i alle disse tekstene og det faktum at en masteroppgave har begrenset med plass, (med antall sider), og er begrenset i tid (med innleveringsfrist og normert tid), må jeg gjøre et utvalg av tekster jeg vil lese og studere nøyere, i forhold til innholdet rundt temaet sosiale og emosjonelle kompetanser, i tekstene. Jeg valgte de tekstene som jeg mener er de viktigste innholdsmessig for temaet sosial og emosjonell kompetanse og har derfor valgt ut disse:

- Skolverket (2013): *Skolverkets aktuella analyser 2013. Betydelsen av icke-kognitiva förmågor. Forskning m.m. om individuella faktorer bakom framgång.*
- OECD (2014): *Education and Social Progress.*
- OECD 2015 *Skills for Social Progress. The power of Social and Emotional Skills.*

**Utvalgskriteriene** jeg har brukt for å avgrense teksttilfanget er basert på at jeg ikke på forhånd kan vite hvilke tekster som vil gi de mest interessante funn og hvilke som ikke vil det, eller hvilke som vil belyse mitt forskningsspørsmål på best mulig måte og samtidig få frem intertekstualitetens spor, uten å ha lest alle tekstene. Jeg har derfor lest hele teksten (eller noen ganger skummet over) sammendragene på noen av tekstene på lista mi over, og valgt tekster ut fra tittelen, eller ut fra hva de handler om innholdsmessig opp mot temaet sosiale og emosjonelle kompetanser. Ut fra dette har jeg valgt teksten fra det svenske Skolverket (2013), *Betydelsen av icke-kognitiva förmågor*, fordi det er mange likheter mellom vårt og deres skolesystem, da de er et av få land vi kan sammenligne oss med, og fordi de nettopp har vært gjennom en utredning av sitt skolesystem, som beskrives i teksten. Teksten fra OECD (2014): *Education and Social Progress*, (ESP), har jeg valgt for å få innblikk i dette prosjektet. Teksten fra OECD (2015): *Skills for Social Progress. The power of Social and Emotional*

*Skills*, valgte jeg fordi dette er sentral forskning i forhold til sosiale og emosjonelle kompetanser, som hovedsakelig NOU 2014:7 refererer til.

Videre vil jeg nå vise hvilke **innholdsmessige spor** NOU 2014:7 og NOU 2015:8 har fra tekstene til Skolverket og OECD. Dette viser intertekstualitetens spor ved at NOU`ene trekker på elementer og diskurser fra disse tekstene med bruddstykker av tekst som handler om mye av det samme som jeg har vist i tekstanalysen av NOU 2014:7 og NOU 2015:8, men likevel transformert fra disse tekstene og inn i en ny tekst (NOU).

### 3.2.2.1 Spor - fra Skolverket (2013): Betydelsen av ikke-kognitive förmågor

Det svenske Skolverket har i 2013 gitt ut: *Skolverkets aktuella analyser 2013. Betydelsen av icke-kognitiva förmågor. Forskning m.m. om individuella faktorer bakom framgång.*

Forskning denne rapporten presenterer er blant annet hentet fra James Heckman og hans kollegaer i OECD, og skiller mellom kognitive og ikke-kognitive ferdigheter med hovedfokus på de siste. De **kognitive ferdighetene** handler generelt om ulike former for tankevirksomhet, og de måles ofte gjennom intelligenstester eller kunnskapstester, mens **ikke-kognitive ferdighetene** handler om andre evner enn de kognitive, og kan bestå av individers holdninger, atferd og sosiale- og emosjonelle sider som for eksempel selvoppfatning, motivasjon, samarbeidsevne, selvdisciplin og hvordan man opptrer (Skolverket, 2013, s. 7). Forskning, utført av Flavio Cunha og James Heckman, som rapporten henviser til, viser at ulike **evner eller ferdigheter** forklarer en del av variasjonen i sosioøkonomisk fremgang, og at permanente og substansielle forskjeller i evner vokser frem tidlig i individers liv (Skolverket, 2013, s. 13). Heckman m.fl. sine studier viser at **intervensjoner** eller investeringer i barns miljø og omgivende ressurser har spilt en vesentlig rolle senere i livet. ”Perry Preschool-studien” var den første studien som viste langtidsvirkende effekter av førskoleinnsats når det gjaldt utdanningsresultater, andel i kriminalitet, inntekter, arbeid og velferdskostnader (Skolverket, 2013, s. 16). Evner eller egenskaper spiller en rolle, og **kognitive evner** predikerer sosial og økonomisk fremgang, mens **ikke-kognitive evner**, som selvvurdering, motivasjon, utholdenhet, risiko unnviking og selvkontroll, har direkte effekt på skolegang og testresultater i tillegg til lønn, tenåringsgraviditeter, røykevaner osv. (Skolverket, 2013, s. 13).

Alt dette viser intertekstualitet; at det er mange og klare spor av Skolverkets tekst i NOU tekstene, og at Ludvigsenutvalget baserer seg på Skolverkets definisjon av sosial og

emosjonell kompetanse samtidig som utvalget ser til forskning utført av OECD, akkurat som Skolverket har gjort. Vi kjenner igjen forskningen om ikke- kognitive evner i det Ludvigsenutvalget har kalt sosiale og emosjonelle kompetanser. Utvalget har, som Skolverket også har, sett på oppdraget til skolen, formålsparagrafen, og læreplaner og andre styringsdokumenter og Ludvigsenutvalget har vurdert at de sosiale og emosjonelle kompetanser behandles i den generelle delen, men at de ikke er godt nok integrert i kompetansemålene. I tillegg har utvalget utredet hvilke kompetanser som er nødvendige for fremtiden i skolen, samfunnslivet og arbeidslivet. På dette grunnlaget ønsker de enten en revidering av dagens læreplan eller en helt ny læreplan for fremtidens skole hvor disse kompetansene er mer integrerte i kompetansemålene.

Utvalget bruker mye av den samme forskningen som Skolverket, og både Skolverket og Ludvigsenutvalget skriver om forskning på ikke-kognitive evner (sosiale og emosjonelle kompetanser) på en måte der forskningen tillegges stor vekt, og begge konkluderer med at det er viktig for skolen å arbeide med elevenes ikke-kognitive ferdigheter (sosiale og emosjonelle kompetanser) for å utvikle disse og ruste elevene for fremtiden både i skolen, arbeidslivet, samfunnet og for egen del. Dette viser et syn på forskning som viktig, og at funn i forskningen ses på med en holdning om at ”forskning sier det så da er det slik.”

### **3.2.2.2 Spor – fra OECD (2014): *Education and Social Progress***

Education and Social Progress (ESP) er et prosjekt som Ludvigsenutvalget har referert til, og prosjektets mål er å øke forståelsen for læringskontekster som former ferdigheter (skills) som er uunnværlig for individers følelse av å ha det bra i livet sitt (well-being) og deres sosiale progress (OECD, 2014, s. 3). Prosjektet stiller spørsmålet: ”How can we better prepare individuals to face tomorrow’s world – a world that can be prosperous, yet, unpredictable, uncertain and challenging?” (OECD, 2014, s. 5). Svaret på dette er at gjennom opplysning og utdanning av elevene kan vi forbedre deres kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, og at lærerrollen, foreldrerollen (parenting) lokalmiljøet og tidlig intervensjon spiller viktige roller her (OECD, 2014). Prosjektet ga ut disse forsknings publikasjonene i november 2014: *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success* (Kautz et al., 2014), og i mars 2015: *Skills for Social Progress. The power of Social and Emotional Skills* (OECD, 2015). Denne siste har Ludvigsenutvalget referert til og den vil jeg også se nærmere på om litt. I tillegg har OECD planer om å utvide sitt prosjekt med

blant annet en longitudinell studie av barns sosiale og emosjonelle ferdigheter (skills) i byer, som skal ferdigstilles i 2020 (OECD, 2014, s. 11).

OECD har 34 medlemsland hvor alle har demokratisk styresett og markedsøkonomi, og OECDs mål er å bedre de økonomiske og sosiale forholdene i medlemslandene. Utdanning og bedring av elevenes ferdigheter (Skills) anses som viktige i dette arbeidet (OECD.org):

”Education and Skills are major driving forces of growth, development and equality. The OECD’s Directorate for Education and Skills focuses on the current key challenges that educational systems are facing, including how to better equip children with the knowledge and competencies most desirable for lifetime success” (OECD, 2014, s. 14).

OECD er opptatt av hvordan en kan forberede elevene på morgendagens utfordringer, med ”fremtidens skole” som fokus og de er opptatt av kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter i skolen, i hjemmet (parenting) og i lokalmiljøet, i tillegg til at de har fokus på tidlig intervensjon med mer. Vi gjenkjenner noe av det innholdsmessige i dette dokumentet i NOU, og dermed viser dette intertekstualitet.

### **3.2.2.3 Spor - fra OECD (2015): Skills for social progress: The power of social and emotional skills**

Hvilke kompetanser som styrer følelsen av god helse (*well-being*) og sosial progress ble diskutert på OECDs informal Ministerial meeting: *Skills for Social Progress* i mars 2014. Her ble det enstemmig enighet om at det er viktig å utvikle hele barn (*whole child*), med et balansert sett av kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser, slik at de best mulig kan møte det 21. århundrets utfordringer og oppnå positive resultater i livet sitt (OECD, 2015, s. 13). En longitudinell studie utført i 9 OECD medlemsland viser at både kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser spiller en signifikant rolle i å bedre den økonomiske og sosiale situasjonen deres senere i livet. **Å øke barns kognitive kompetansenivå**, målt gjennom ”literacy”, akademiske tester og grader, kan ha særlig sterk effekt på deltagelse i høyere utdanning og arbeidsmarkedsutfall (OECD, 2015, s. 13). **Å øke sosialt og emosjonelt kompetansenivå**, som **utholdenhet**, **selvtillit** og **omgjengelighet** (*sociability*) kan senere ha spesielt sterk effekt på å bedre helse og subjektive følelser av å være i god form (*well-being*),

i likhet med å redusere anti-sosial atferd (OECD, 2015, s. 13). Studier viser at **samvittighet, omgjengelighet og emosjonell stabilitet** er viktige dimensjoner av sosial og emosjonell kompetanse som påvirker barns framtidsutsikter (OECD, 2015, s. 14). Sosiale og emosjonelle kompetanser spiller ikke en rolle isolert sett, men samhandler med kognitiv kompetanse og fremmer barns sannsynlighet for å oppnå positivt utfall senere i livet (OECD, 2015, s. 14).

Det er ifølge artikkelen en misforståelse at barn er født med et fast sett med evner som ikke kan endres. Enkelte viktige ferdigheter kan formes, og dermed blir det viktig at beslutningstakere, lærere og foreldre spiller en betydelig rolle i å utbedre barns læringsmiljø, i å fremme sterke og gode relasjoner og i å bruke eksempler og praksis fra virkeligheten, for å fremme barns **ansvarsfølelse, selvtillit og kapasitet til å arbeide i team** (OECD, 2015, s. 14).

Studier har vist at **intervensjonsprogrammer** for utsatte familier utført i tidlig barndom, mentorordninger for voksne, og praktisk arbeidserfaringer har vært gode treningsprogram som kan tilføre ferdigheter som **samarbeid, mestringsstro** (*self efficacy*) og **motivasjon** (OECD, 2015, s. 14). Alt dette er i følge dokumentet relativt formbart i tidlig barndom og i oppveksten, og derfor er tidlige investeringer i sosiale og emosjonelle kompetanser spesielt viktige, siden disse kompetansene utvikles progressivt ved at de bygger på tidligere investeringer av disse kompetansene (OECD, 2015, s. 14). De med høyere nivåer av sosiale og emosjonelle kompetanser, for eksempel **selvtillit** og **utholdenhet**, drar mer sannsynlig større fordel av videre investeringer i kognitive kompetanser, som matematikk og vitenskapsklasser (OECD, 2015, s. 14). Små gap i evner tidlig i livet kan føre til signifikante gap senere i livet, og disse gapene i evner kan bidra med å forverre økonomiske og sosiale ulikheter. Intervensjoner og longitudinelle studier, i stor skala, har bevist at tidlige og kontinuerlige investeringer i sosiale og emosjonelle kompetanser, har hatt en positiv påvirkning på å bedre de sosio-økonomiske utsiktene for vanskeligstilte populasjoner (OECD, 2015, s. 14).

Når det gjelder **intertekstualitet** ser en også her tydelig at Ludvigsenutvalget i de to NOU'ene er fulle av fragmenter fra OECDs tekst om betydningen av sosiale og emosjonelle kompetanser for sosial fremgang i forhold til utdanning, arbeidsliv og egen helse, nytten av intervensjonsprogrammer for utsatte familier utført i tidlig barndom og sosiale og emosjonelle ferdigheter og evner som kan formes. Vi ser også at det i OECDs tekster naturligvis er behandlet mer inngående og at NOU'ene har hentet ut det viktigste og tatt med seg dette videre inn i sine tekster.

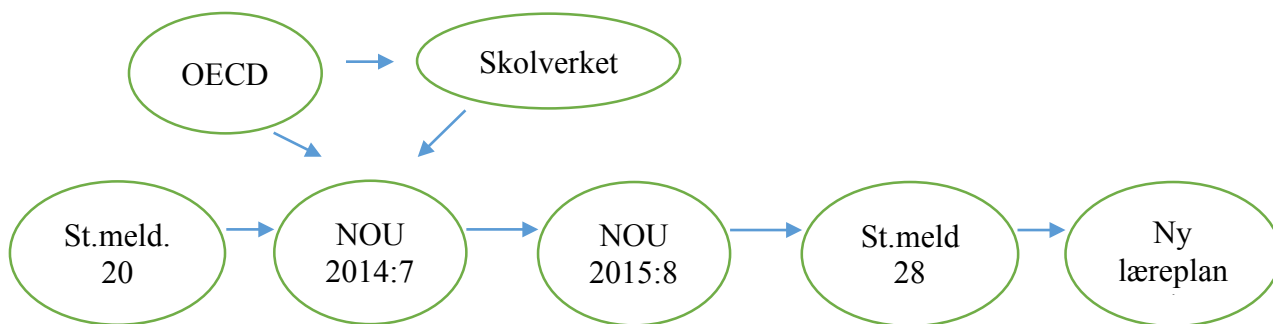
I forhold til intertekstualiteten når det gjelder **distribusjon** av tekster ser en her at fragmenter eller deler av forskningsrapporter (fra OECD) blir med i nye utredninger (NOU`ene) som deretter blir grunnlag for nye stortingsmeldinger og videre derfra til reviderte eller nye læreplaner. Tekstene transformeres fra en teksttype til en annen. Tekstene transformeres her fra en forskningsrapport, via NOU`er og stortingsmeldinger, til en ny læreplan. Her kan vi si at tekstene transformerer fortiden til nåtid, ved å trekke på tekster om forskning rundt sosiale og emosjonelle ferdigheter og ta dem med i utredninger og eventuelt nye eller reviderte læreplaner.

I forhold til Faircloughs begrep intertekstualitet og hvordan de to tekstene, NOU 2014:7 og NOU 2015:8, trekker på elementer og diskurser fra andre tekster, har jeg vist til manifest intertekstualitet med tydelige referanser til andre tekster, og vil nå kort nevne eller påvise at det er en rekke av disse tekstene som også er bundet sammen i en **intertekstuell kjede** der hver tekst har med elementer fra en eller flere andre tekster, som for eksempel:

OECD forsk.rapporter ➡ Skolverket ➡ NOU 2014:7 ➡ NOU 2015:8

OECDs forskningsrapporter inneholder forskning som Skolverket bruker i sine utredninger og som Ludvigsenutvalget videre bruker, sammen med nyere OECD rapporter, i sine utredninger i NOU serien, og som videre blir behandlet i kunnskapsdepartementet og regjeringen.

Mens jeg har holdt på å skrive denne masteroppgaven, har det blitt utarbeidet en stortingsmelding: Meld. St. 28 (2015 – 2016) *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*, som ble godkjent i statsråd 15.april 2016 og som så vil bli behandlet i Stortinget, og et forslag til ny generell del av læreplanen vil bli sendt ut på høring, og eventuelt endret, før den vil bli vedtatt. Jeg vil si mer om denne under ”sosial praksis” i Faircloughs analyse. Denne kjeden over kan vises på flere måter som for eksempel at NOU 2014:7 både har spor fra stortingsmelding nr. 20, OECD sin forskning og det svenske Skolverket sin utredning, og at det videre er spor fra NOU 2014:7 i NOU 2015:8 og videre til stortingsmelding nr. 28 og en eventuell ny læreplan, slik:



Figur 3: Illustrasjon av en intertekstuell kjede med ”spor” fra ulike tekster.

### 3.2.2.4 Tidligere prosjekter

Ludvigsenutvalget har innhentet opplysninger fra en rekke tidligere prosjekter vedrørende kompetanser for fremtiden. Jeg vil bare kort nevne noen sentrale internasjonale prosjekter på feltet **kompetanser for fremtiden** som er nevnt i NOU 2014:7, fordi prosjektene viser spor langt tilbake i forhold til arbeid med kompetansebegrepet, selv om de ikke sier noe direkte om sosial og emosjonell kompetanse. Disse prosjektene er UNESCOs rapport *Learning to Be: The world of education today and tomorrow* fra 1972, UNESCOs videreføring av dette arbeidet med rapporten: *Learning: The Treasure Within* fra 1996, OECDs rapport: *Definition and Selection of Key Competences (DeSeCo)* fra 2001, *Partnership for 21st Century Skills (P21)* fra 2002 (i USA), *Key Competence Network on School Education (KeyCoNet)* og *Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S)*. De to første hadde tidlige arbeider om læring og kompetanseutvikling med blant annet fokus på ferdigheter som *å lære å vite*, *å lære å handle*, *å lære å leve sammen* og *å lære å være*, og DeSeCo arbeidet med å vurdere hvilke kompetanser som bidrar til å lykkes i livet for den enkelte (NOU 2014:7, s. 117). ”Mange av dagens diskusjoner om kompetansebegrepet kan spores tilbake til DeSeCo, for eksempel kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet,” og for P21 var målet ”et bredere kompetansebegrep i skolen” (NOU 2014:7, s. 117).

Jeg har ikke studert eller gått inn i disse prosjektene i denne masteroppgaven, fordi dette feltet ikke handler direkte om sosiale og emosjonelle kompetanser. Jeg har kun nevnt deres bidrag til utvikling av kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet, utviklingen av et bredt kompetansebegrep og til fokuset på å utvikle kompetanser som bidrar til å lykkes i fremtiden. Jeg tar likevel med dette for å vise sporene tilbake til noe av oppstarten for tanken om kompetanse som begrep, og om kompetanser som bidrar positivt for elevenes fremtid.

Andre prosjekt i OECDs regi som ikke direkte har noen manifest intertekstualitet i form av direkte siteringer til prosjektene fra NOU 2014:7 eller NOU 2015:8, men som står beskrevet på OECDs webside (OECD.org) er blant annet: **Schooling of tomorrow**. Det er ikke vanskelig å se at tittelen for NOU prosjektet, ”fremtidens skole,” er hentet herfra og er mer eller mindre direkte kopiert. Også det svenske Skolverket har hentet sin forskning fra OECD, dette ser vi ut fra tittelen på en av OECDs tekster, i tillegg til at Skolverket også refererer til denne i sine tekster; *Education and Social Progress (ESP) – Skills - cognitive and non - cognitive – matter for individuals’ success and societal progress* (OECD.org), og at vi kjenner igjen forskningen fra OECD. OECD har tydeligvis hatt stor påvirkning på både det svenske og det norske læreplan-prosjektet. Forskning herfra fremheves i begge utredningene som viktig og som sannferdig.

### 3.2.3 Identifisere tekstenes interdiskursivitet

Sosial og emosjonell kompetanse som er mitt fokus i denne avhandlingen er ikke entydig kategorisert og definert i NOU 2014:7 og NOU 2015:8 eller i forskningen som disse utredningene baserer seg på, og det opereres med samlebegrepet ”sosiale og emosjonelle” når en snakker om ferdigheter, kompetanser, læring eller utvikling både i utredningene og i forskningen. Ludvigsenutvalget støtter seg på Skolverket sin definisjon som er både vid og omfattende, når de definerer sosiale og emosjonelle kompetanser som ”personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner” (NOU 2014:7, s. 37). En del studier har tatt utgangspunkt i **personlighetspsykologisk** forskning, kalt The Big Five, som opererer med fem kategorier av egenskaper. Noen studier har helt andre kategoriseringer og definisjoner, som for eksempel Skolverket med 7 grupper av ikke-kognitive evner eller ferdigheter, og OECD opererer med 3 grupper innen sosiale og emosjonelle kompetanser. Disse har jeg nevnt tidligere i denne masteroppgaven. OECD sine studier ”er basert på **samfunnsøkonomisk** og **psykologisk** forskning” (NOU 2014:7, s. 38).

Temaet sosiale og emosjonelle kompetanser er et uoversiktlig og stort felt som det stadig forskes på og denne forskningen er trolig bare i startgroen enda. Forskere fra ulike felt engasjerer seg i skoleforskning og på temaet sosial og emosjonell kompetanse (skills). OECD er en stor aktør her som har engasjert seg i prosjektet ”Education and Social Progress” (ESP) og derunder også prosjektet ”Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills” og flere andre forskningsprosjekter i forhold til utdanning. Et av begrepene det forskes



på innen feltet ikke-kognitive ferdigheter eller sosial og emosjonell kompetanse er selvregulering. ”Forskningen om selvregulert læring har sett spesielt på betydningen av å håndtere og regulere egne følelser og motivasjon underveis i læringsprosessen, i tillegg til betydningen av elevers selvoppfatning og tro på å mestre noe” (NOU 2014:7, s. 37). I **læringsammenheng** betyr begrepet **selvregulert læring** at eleven lærer å ta initiativ i læringsprosessen sin og arbeide målrettet for å lære i fagene. Det vektlegges også i NOU 2014:7 en **psykologisk** forståelse av **selvregulering** hvor dette er en ferdighet eleven har til å ta kontroll over sine egne handlinger, følelser og tenkning (NOU 2015:8 s. 20). Det hevdes at ”selvregulering og å kunne opptre pålitelig og ansvarlig har betydning for elevers faglige læring i skolen og for hvordan de senere mestrer arbeidslivet og sitt eget liv” (NOU 2015:8 s. 20).

Her ser vi tydelig at Ludvigsenutvalget tar utgangspunkt i psykologisk, personlighets psykologisk og samfunnsøkonomisk forskning i forhold til ikke-kognitive eller sosiale og emosjonelle kompetanser. En tenker om sosiale og emosjonelle kompetanser og om selvregulering utfra et psykologisk perspektiv og et samfunnsøkonomisk perspektiv. Den delen som kalles selvregulert læring har et lærings- og utviklingsperspektiv der eleven er aktiv i sin egen læreprosess. Altså har jeg identifisert tre ulike perspektiver over her: et psykologisk (herunder personlighets psykologisk), et lærings- og utviklings perspektiv og et samfunnsøkonomisk. Dersom man skal bestemme en eller flere diskurser ut fra dette, så kan man si at det er en **psykologisk diskurs** hvor man har fokus på psykologisk og personlighets psykologisk tenkning rundt temaet sosial og emosjonell kompetanse, og i tillegg har man en **pedagogisk diskurs** der man har læring og utvikling av elevenes kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser i fokus. Selvregulert læring hjelper elevene med å gi holdepunkter for hvordan de skal lære, hvordan de aktivt skal bidra i sin egen læreprosess og hvordan elevene skal ta ansvar for sin egen læring. Denne diskursen har, i denne sammenhengen, blant annet selvregulert læring i fokus i forhold til sosiale og emosjonelle kompetanser, og vi vet også at den generelle delen av dagens læreplanverk omhandler sosiale og emosjonelle kompetanser. Den samfunnsøkonomiske delen skal jeg komme tilbake til om litt.

Det fokuseres i NOU 2014:7 og NOU 2015:8 på sosiale og emosjonelle **kompetanser** hos elevene i motsetning til vansker eller problemer. Forskning tekstene refererer til hevder at alle elevene har utbytte av å utvikle sine sosiale og emosjonelle kompetanser, og spesielt de elevene som skårer dårlig på skoleprestasjoner, for å fremme fremtidig helse og fremtidige

resultater i skolen og i arbeidslivet. Fokuset på kompetanser hos elevene viser et mer positivt syn på elevene enn synet på elever med sosiale og emosjonelle vansker. I kompetansebegrepet er fokuset på hva elevene kan og hva de kan lære eller utvikle, og det ligger en erkjennelse her, i tillegg til at forskningen også bekrefter dette, av at elevene ikke har et rigid sett av evner som de ikke kan endre på, som man har tenkt før, men at elevene kan utvikle sine ferdigheter og kompetanser ved hjelp av støtte og systematisk arbeid fra lærerne. Det at Ludvigsenutvalget vil utvide dagens kompetansebegrep til et bredere og mer omfattende kompetansebegrep, og blant annet inkludere sosiale og emosjonelle kompetanser i kompetansebegrepet, har også bakgrunn fra dette.

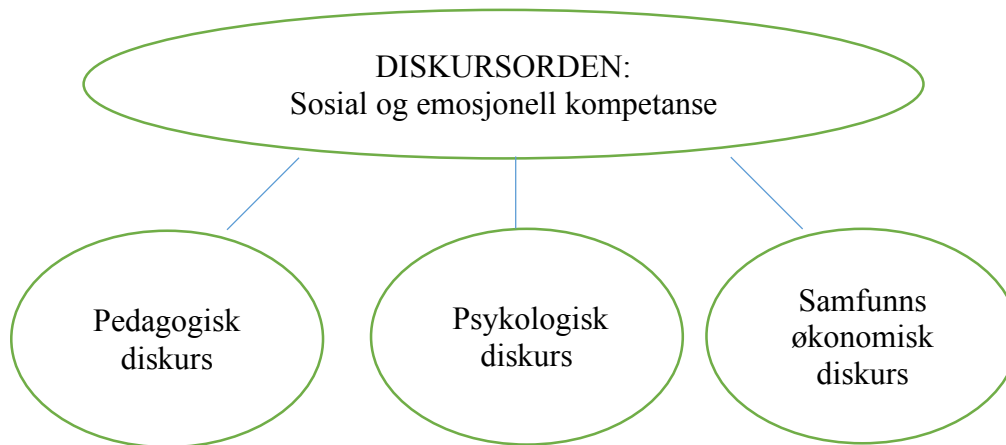
Man er i NOU 2014:7 og NOU 2015:8 først og fremst opptatt av elevenes læring og utvikling i skolen og da spesielt skoleprestasjoner og hva som skaper forutsetninger for læring og utvikling. Forskningen hevder at (faglig) læring skjer i et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved eleven og fremhever viktigheten av et trygt læringsmiljø med gode relasjoner i tillegg til et godt skole-hjem samarbeid. NOU'ene viser også til at dybdelæring, aktiv læring, bedre progresjon i fagene, metakognisjon og selvregulering er andre viktige forutsetninger for læring og utvikling, og fordi at det å kunne lære er avgjørende i skolen, i arbeidslivet og i samfunnet vil disse kompetansene være viktige for elevene å utvikle. Her ser Ludvigsenutvalget dette i et **lærings- og utviklingsperspektiv**, fordi fokuset er på elevens kompetanser, hva de skal lære og hvordan de skal kunne lære de ulike kompetansene for å få et bedre liv i forhold til fremtidig arbeid og helse. Fokuset er på hvilken læring og utvikling som er best for eleven og for samfunnet på lang sikt. Dersom jeg skal relatere dette til Fairclough sin modell og bestemme hvilken diskurs dette er, vil det være en **pedagogisk diskurs** om kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser der elevenes læring og utvikling er viktig. Denne tenkningen har fokus på hvordan lærerne på best mulig måte skal bidra til at elevene lærer de ulike kompetansene.

Mye av forskningen NOU 2014:7 og NOU 2015:8 baserer seg på er utført av OECD-forskere. OECD er en organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling, hovedsakelig i sine medlemsland. "The mission of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) is to promote policies that will improve the economic and social well-being of people around the world" (OECD.org). De siste 20 årene har det utviklet seg et forskningsfelt som har sett på "hvordan personers sosiale og emosjonelle kompetanser samvarierer med hvordan de lykkes i utdanning, arbeidsliv og andre arenaer i livet" (NOU 2014:7 s. 38). De

har blant annet funnet ut at sosiale og emosjonelle kompetanser på noen områder har større betydning for hvordan elever lykkes enn hva kognitiv kompetanser har. Undersøkelser viser at ”elevers planleggings- og gjennomføringsevne og selvvurdering betyr mer for prestasjoner og lønn i arbeidslivet enn resultatene deres på kunnskapstester” (NOU 2014:7 s. 39). Denne forskningen fra OECD, som NOU baserer seg på, ser på elevenes læring og utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser i forhold til hvordan det senere går med dem i forhold til studier (skoleprestasjoner, utdanningsnivå osv.), arbeidsliv, samfunnsliv og helse. En er opptatt av hva som er lønnsomt for samfunnet, arbeidslivet og helsepolitisk, og hevder at dette er til det beste for eleven. Dette er et **samfunnsøkonomisk perspektiv** med fokus på hva som er til samfunnets beste og for individet. Når det gjelder fokuset på elevens helse og velvære kan en si at det sosiale og emosjonelle feltet også handler om det psykiske hos individene, psykisk helse, som for eksempel når elever sliter med sosial og emosjonell kompetanse. Dermed kan en si at skolen både har og fortsatt vil få en viktig rolle i helseforebyggende arbeid i skolen. Skolen vil i forhold til arbeidslivet også ha en viktig rolle i å utvikle og forbedre fremtidens arbeidsstokk i et slikt samfunnsøkonomisk perspektiv.

I forhold til Fairclough sin modell og hvilken diskurs dette er, vil det være en **samfunnsøkonomisk diskurs** om sosiale og emosjonelle kompetanser der en er opptatt av hva som er lønnsomt for samfunnet, arbeidslivet og helsepolitisk, og der en tenker at dette også er til elevens beste.

Jeg har her identifisert 3 ulike diskurser om sosial og emosjonell kompetanse i NOU 2014:7 og NOU 2015:8. Disse tre diskursene er: en psykologisk diskurs, en pedagogisk diskurs og en samfunnsøkonomisk diskurs. Den overordna **diskursordenen** er: sosial og emosjonell kompetanse. De ulike diskursene vil nok gå over i hverandre, siden diskurser er innleiret i hverandre. I hvor stor grad osv. tar jeg ikke stilling til og jeg tar det derfor heller ikke med i min illustrasjon, men bare nevner det her. Man kan også tenke seg diskursene inne i feltet for diskursordenen, men jeg har valgt å presentere de tre diskursene og diskursordenen i en illustrasjon slik, for å billedlig gjøre funnene mine:



Figur 4: Illustrasjon av de ulike diskursene i diskursordenen.

### 3.2.3.1 Hegemonisk kamp

Siden feltet rundt ikke-kognitive ferdigheter eller evner, sosiale og emosjonelle kompetanser, er såpass nytt, og det ikke er etablert klare definisjoner eller klare kriterier for hva som kommer under feltet og ikke, eller hvilke teorier på feltet som derfor er de gjeldende, vil de ulike områdene delvis være i kamp mot hverandre for å fremme eget syn på saken (eller sine representasjoner). Det er en antydning til **hegemonisk kamp** om ulike definisjoner, kriterier og teorier innenfor diskursordenen, sosiale og emosjonelle kompetanser, mellom en psykologisk diskurs, en pedagogisk diskurs og en samfunnsøkonomisk diskurs. Kampen er ikke høyrøstet, fordi de ulike disiplinene kanskje sitter på gjerdet og venter på videre forskning, og fordi disiplinene arbeider på hvert sitt felt som ikke berører hverandre nevneverdig i hverdagen. Men kampen er der og den går ikke bare på å vinne frem med sin definisjon, sine kriterier og sine teorier men med å vinne frem med sitt syn, sin sannhet, i forhold til det sosiale og emosjonelle feltet. Det er en kamp om representasjonenes gyldighet.

I skolen er den pedagogiske diskursen gjeldende og størst, på det psykologiske feltet er den psykologiske diskursen størst og i forskningsmiljø som OECD er den samfunnsøkonomiske og den psykologiske diskursen viktig, men her er den samfunnsøkonomiske størst. OECD har en samfunnsøkonomisk agenda siden de arbeider for å bedre økonomisk samarbeid og utvikling. OECD har en psykologisk og samfunnsøkonomisk tilnærming til sin forskning. De bruker for eksempel psykologiske definisjoner, kriterier og teorier med et samfunnsøkonomisk mål. I forhold til hvilken diskurs som vinner best frem med sine definisjoner, kriterier og teorier vil jeg tolke det slik at den psykologiske nok er noe større og

at den samfunnsøkonomiske ligger der under og styrer retningen for hvilke arenaer en er interessert i innen skole som arbeidsliv, samfunnsliv, helse, etc. Den pedagogiske diskursen prøver å tilpasse seg til de psykologiske definisjoner, kriterier og teorier som finnes, og gjøre dem brukbare i skolen, som for eksempel med begrepet selvregulert læring. Den pedagogiske diskursen transformerer seg.

Den samfunnsøkonomiske diskursen fremmer sitt fokus, som er å bedre økonomiske og sosiale forhold i samfunnet, at dette skal skje på skolenivå gjennom læring og utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser, ved å forebygge psykisk helse, og ved å styrke og heve kunnskap som er viktig i fremtidens samfunn. Denne diskursen er forholdvis sterk fordi sosiale og emosjonelle kompetanser ses på som viktige og det forskningen kommer frem til anses som viktig. Den samfunnsøkonomiske diskurs er i hegemonisk kamp med den pedagogiske diskursen om å fremme sitt syn og oppnå hegemoni på feltet. Den pedagogiske diskursen som har fokus på elevens læring og utvikling i skolen taper mer terreng, og må ofre noe av sitt suverene kognitive fokus i skolen mot et større sosialt og emosjonelt fokus på læring og utvikling, på grunn av det nye kompetansebegrepet som Ludvigsenutvalget ønsker å innføre i skolen og den nye (generelle) læreplanen. Den pedagogiske diskursen er ikke svak og tenkningen vil fortsette som før med sitt fokus på læring og utvikling, men ved å ta inn dette nye i den nye læreplanen vil den igjen trolig bli sterkere. Den pedagogiske diskursen transformerer seg. Det ser altså ut til at den samfunnsøkonomiske diskursen får forrang og påvirker den pedagogiske diskursen mot en felles forståelse på diskursordenen sosiale og emosjonelle kompetanser. Skal man se dette i et kritisk lys kan man selvsagt stille spørsmål om hvorvidt det er best for eleven å ha en høyest mulig utdanning, om det å være i arbeid er det beste for alle individer (både menn, kvinner og foreldre) eller hvorvidt god helse er det personene selv setter som viktig i sitt liv? Er det som er det beste for samfunnet også det beste for de enkelte individene? Er det den samfunnsøkonomiske diskursen står for gjennomførbart i skolen? Mange av temaene som spørsmålene tar opp kan virke som selvsagte og dermed blir ikke kampen stor, og det virker ikke som at det er særlig stor hegemonisk kamp imot denne samfunnsøkonomiske diskursen, selv om kampen eksisterer. Kanskje er det tidlig i prosessen enda, og at kampen vil ta seg opp etterhvert som det foreligger et utkast til ny generell del av læreplanverket? Det utøves altså noe **motstand** fra konkurrerende elementer mot den noe dominerende samfunnsøkonomiske diskursen på dette feltet, men ikke mye motstand. Å ha **hegemoni** er å ha makt, så her er det den samfunnsøkonomiske diskursen som har størst makt og får igjennom sitt forskersyn, sine representasjoner, i forhold til å endre diskursordenen som

videre medfører å endre læreplanen og dermed endre praksis og tankegang i skolen. Altså en diskursiv kamp som fører til en diskursiv forandring og etterhvert til en sosial forandring (endring av praksis).

### 3.2.4 Diskursiv forandring

Med NOU 2014:7 og NOU 2015:8 har Ludvigsenutvalget fremmet en tenkning der vi ikke har et fast og rigid sett med evner som er uforanderlige, men at man gjennom systematisk opplæring kan utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser. Det er dette Fairclough kaller **diskursiv forandring**, når man begynner å tenke annerledes om rigide sett med evner og heller fokusere på kompetanser som kan utvikles, eller når man begynner å tenke annerledes om hvilke kompetanser elevene burde utvikle i skolen for å fremme deres egen læring og ruste eleven for fremtiden. Ludvigsenutvalget har innført en tenkning i de to NOU'ene som går i retning av mer fokus på sosiale og emosjonelle kompetanser i skolen. Her tenker utvalget annerledes om kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser fordi man går fra lærenes store fokus på elevenes kognitive kompetanser mot et fokus på mer sosial og emosjonell kompetanse i skolen enn på nåværende tidspunkt. Fremtidens lærere må heve sin kunnskap og slik endre sin tenkning fra et fokus på kognitiv læring og kompetanser til mer fokus på sosial og emosjonell læring og kompetanser. De må bli mer opptatt av hva og hvordan det de gjør, påvirker elevenes læringsresultater. Det må fortsatt fokuseres på god kommunikasjon og et godt læringsmiljø for å bedre elevenes læring. Det skjer altså en diskursiv forandring når diskursive elementer artikuleres på nye måter slik som jeg har beskrevet over. Man kan si at diskursen forandrer stemmer ved diskursiv forandring.

En annen ny stemme som utvalget fremmer er et fokus på kompetanse istedenfor et fokus på vansker som har vært vanlig tidligere. Utvalget har innført en forholdsvis ny måte å tenke på i forhold til elever som sliter sosialt eller emosjonelt, der en tar fokuset bort fra deres vansker og fokuserer på deres kompetanser. Det brede kompetansebegrepet, som innbefatter sosial og emosjonell kompetanse og sosial og emosjonell læring og utvikling, fører med seg at hele personalet ved skolen og ikke bare helse- og sosialfaglige personellet (helsesøster, sosiallærer, spesialpedagog, ledelse og samarbeidsparter som Pedagogisk psykologisk tjeneste, Barne- og ungdomspsykiatrien osv.) på et forebyggende nivå faktisk arbeider med de sosiale og emosjonelle aspektene ved elevenes psykiske helse. Lærere arbeider med sosiale og emosjonelle kompetanser hos alle elevene, også elever som sliter med sin psykiske helse.

Sistnevnte gruppe vil trolig ha fordeler av et slikt systematisk arbeid, i form av at de får støtte og hjelp på et mye tidligere tidspunkt, kanskje i motsetning til å stå i kø i lang tid for å bli utredet og behandlet innen Barne- og ungdoms psykiatrien eller Pedagogisk psykologisk tjeneste. Lærere skal ikke arbeide direkte med psykisk helse i forhold til de elevene som sliter, men ved å arbeide med de sosiale og emosjonelle kompetansene arbeider de også indirekte med forebygging av psykisk helse relaterte vansker. Dette er ikke direkte ny tenkning, men det å knytte sosial og emosjonell kompetanse opp mot kompetanser elevene skal lære og utvikle i skolen er forholdsvis nytt, og et slikt syn tvinger lærerne til å arbeide seriøst med dette og dermed vil de kunne ende opp med å endre kunnskap, holdninger og praksis på feltet. Her ser vi en diskursiv forandring med diskursive elementer som artikuleres på nye måter.

### **3.2.5 Forholdet mellom nivåene tekst, diskursiv praksis og sosial praksis**

Ved å bruke Faircloughs tredimensjonale metode tenker en seg diskursen som tredelt mellom tekst, diskursiv praksis og sosial eller sosiokulturell praksis, altså tre perspektiver eller måter å lese en kompleks sosial begivenhet på, men hvert nivå må ikke ses på som et begrenset perspektiv, men heller at disse nivåene påvirker og blir påvirket av hverandre, og slik også går over i hverandre. Forholdet mellom tekst og sosial praksis er mediert av den diskursive praksis. Det er gjennom den diskursive praksis tekster former og formes av sosial praksis fordi man bruker språket til å produsere og konsumere tekster. Disse prosessene former og formes ulikt under ulike sosiale, kulturelle og politiske forhold og setter ulike spor i tekstene. Jeg har over vist hvordan NOU tekstene produseres og konsumeres, og hvordan de blir påvirket av og påvirker tekster selv (intertekstualitet). Jeg har bestemt ulike diskurser, sett på forholdet mellom dem, om de er i hegemonisk kamp mot hverandre og om diskursive elementer artikuleres på nye måter (diskursiv forandring). Det er i analysen av **forholdet mellom diskursiv praksis og den bredere sosiale praksis** at undersøkelsen nærmer seg spørsmål om forandring. Hvorvidt den diskursive praksis om sosiale og emosjonelle kompetanser vil reprodusere diskursordenen og dermed opprettholde situasjonen (den sosiale praksis) som den er nå, eller om den vil utfordres og transformeres, og skape sosial forandring, er sannsynligheten for det siste alternativet, (utfordres og transformeres), absolutt størst her. Siden det er bestemt at ny generell del av læreplanen skal innføres vil det skje endringer i skolen (sosial praksis) på bakgrunn av NOU 2014:7 og NOU 2015:8 og de prosessene som jeg har beskrevet over. Endringer i både lærenes tenkning, holdninger og kunnskap om sosiale og emosjonelle kompetanser og endringer i utøvelse av læreryrket vil

trolig skje (sosial forandring). Det viser forskjell mellom diskursiv forandring og sosial forandring.

For å oppsummere delkapittelet diskursiv praksis og forholdet mellom de tre nivåene tekst, diskursiv praksis og sosial praksis vil jeg kort si litt om hva jeg har gjort og hvilke funn jeg har kommet frem til.

Jeg har kartlagt NOUs produksjonsprosesser, distribusjonsprosesser og konsumentprosesser og funnet ut hvordan deltakerne produserer og tolker tekst på bakgrunn av sine ressurser. Jeg fant blant annet utvalgets sammensetning og profesjoner. I stortingsmelding nr. 20: *På rett vei*, finnes det begrunnelser for hvorfor utvalget skal utføre dette arbeidet, utredningene, og jeg har nevnt noen av disse. Videre fant jeg gangen i hvordan NOU produseres, hvordan NOU distribueres og hvem som er konsumenter. Ved å identifisere tekstens intertekstualitet fant jeg ulike tekster som det refereres til og jeg fant innholdsmessige spor NOU`ene har fra andre tekster. Tidligere internasjonale prosjekter viser også spor tilbake til arbeider som kan relateres til kompetansebegrepet, og viser også at OECD har hatt stor påvirkning og innflytelse på blant annet Ludvigsenutvalgets arbeider. Ved å identifisere tekstens interdiskursivitet fant jeg diskursene: psykologisk-, pedagogisk- og samfunnsøkonomisk diskurs. Diskursordenen er sosial og emosjonell kompetanse. Utfra fortolkning kom jeg frem til at det var en liten hegemonisk kamp mellom diskursene. Når det skjer endringer av hvordan men tenker om diskursordenen, eller om representasjoner innenfor diskursordenen, har det skjedd en diskursiv forandring. Jeg har vist hvordan og tolket det slik at det har skjedd en diskursiv forandring siden diskursive elementer er blitt artikulert på nye måter. I denne delen som omhandler forandring beveger jeg meg inn i feltet mellom diskursiv praksis og sosial praksis.

### **3.3 Sosial praksis**

Her vil jeg kort vise noe av diskursordenens **effekter**, altså hva Kunnskapsdepartementet har endt opp med, hva som har skjedd med feltet sosial og emosjonell kompetanse i den nye stortingsmeldingen, som kom den 15. April 2016. Jeg vil understreke at en fullstendig analyse av den sosiale praksis ligger utenfor tidsrammen og omfanget for denne masteroppgaven.



### **3.3.1 Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet**

Kunnskapsdepartementet kom med *Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, som tilråding 15. April 2016, og den ble godkjent i statsråd same dag. Regjeringen foreslår et langsiktig fornyelsesarbeid av læreplanverket for Kunnskapsløftet. De ønsker å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og dertil bedre forståelse. ”I tillegg vil ... [de] gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen” Det er særlig den generelle delen av nåværende læreplan som skal endres (Meld.St.28, 2016).

[Kunnskaps]departementet mener det er nødvendig med en ny del av læreplanverket. Det bidrar til å sette den enkelte læreplan med kompetansemål inn i det store samfunnsoppdraget formålet beskriver. Det har skjedd så betydelige endringer med ny formålsparagraf, gjennom innføring av Kunnskapsløftet og i samfunnet generelt, at det ikke er tilstrekkelig med en begrenset revidering av den nåværende teksten. ... [Departementet vil utarbeide] et helt nytt dokument som skal erstatte den gamle generelle delen (Meld.St.28, 2016, kap.3.2).

De ulike høringsinstansene ga i høringen av NOU 2015: 8 “i stor grad sin støtte til det brede kompetansebegrepet utvalget skisserer” (Meld.St.28, 2016, kap.4.1). De er derimot delt når det gjelder hvorvidt sosiale og emosjonelle sider ved læringen bør inkluderes i kompetansemålene for fagene. Utdanningsforbundet, for eksempel, vil ha med de sosiale og emosjonelle sidene fordi disse kompetansene er så viktige for elevene “at de bør integreres i fagene, som forutsetninger for læring, og inngå som en integrert del av undervisvurderingen” (Meld.St.28, 2016, kap.4.1). Andre har innvendinger mot å integrere sosial og emosjonell kompetanse i kompetansemålene for fagene, fordi de er bekymret for ”at skolen skal innta en målrettet og instrumentell tilnærming til å styre elevenes emosjonelle og sosiale utvikling, og at det brede kompetansebegrepet kan bidra til å underkommunisere hvor viktig det er at elevene tilegner seg faglige kunnskaper” (Meld.St.28, 2016, kap.4.1).

Kunnskapsdepartementet har lyttet til de ulike høringsinstansene og ”vil at læreplanene fortsatt skal inneholde forpliktende kompetansemål for hva elevene er forventet å mestre etter endt opplæring på ulike trinn” (Meld.St.28, 2016, kap.4.1). Departementet ønsker derimot

ikke å gi større plass til sosiale og emosjonelle kompetanser i kompetansemålene i fagene enn i dag, både fordi det er etiske dilemmaer ved vurdering av “sosiale og emosjonelle sider ved elevens læring og utvikling” og fordi det er sider ved disse kompetansene som ikke er “egnet som en del av grunnlaget for vurdering av elevens faglige kompetanse” (Meld.St.28, 2016, kap.4.1). Sosiale og emosjonelle ferdigheter vil likevel bli vektlagt i den nye generelle delen av læreplanen ved at skolen skal stimulere elevenes sosiale kompetanse og andre ikke-kognitive ferdigheter i arbeidet med fagene.

Departementet definerer begrepet **kompetanse**, et begrep som de ønsker å videreføre i arbeidet frem mot en ny læreplan, og slik setter de også rammer for det videre arbeidet. De definerer kompetanse slik:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Meld.St.28, 2016, boks 4.2).

Definisjonen av kompetanse som Ludvigsenutvalget anbefalte i NOU 2015:8 er:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. ... (NOU 2015:8, s. 19).

I den nye definisjonen fra Kunnskapsdepartementet er begrepet ”sosial og emosjonell læring og utvikling” tatt bort, fordi Kunnskapsdepartementet ikke ønsker å gi sosiale og emosjonelle kompetanser større plass i kompetansemålene for fagene enn i gjeldende læreplanverk. Definisjonen har fokus på at elevene skal tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter. Selv om det ikke står noe om sosiale og emosjonelle kompetanser her, er definisjonen såpass vid at ”å tilegne seg og anvende ferdigheter” her kan ses på som både kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter. Skolen har også et ansvar for elevenes sosiale kompetanser.

Skolens ansvar for elevenes sosiale kompetanse og andre viktige forutsetninger for læring skal være en viktig del av, og fremgå tydelig av, den nye generelle delen av læreplanverket. Det skal komme frem hvordan opplæringen skal bidra til bredden i elevenes læring og utvikling, og at det er et felles ansvar skolen har. Sosiale og emosjonelle ferdigheter læres og utvikles gjennom arbeidet med faglige mål, og ny generell del skal omtale læringsstrategier og andre forutsetninger for læring, og gi retning for hvordan de kan utvikles gjennom arbeidet med faglige mål (Meld.St.28, 2016).

Gangen videre er at Stortinget først skal behandle denne stortingsmeldingen før de utarbeider en del av læreplanverket som skal erstatte dagens generelle del. ”Det tas sikte på at denne delen, som i likhet med andre deler av læreplanverket, har forskriftstatus, sendes på alminnelig høring i løpet av 2016 og fastsettes [i] 2017” (Meld.St.28, 2016, kap.6). Denne læreplandelen vil dermed ligge til grunn for det arbeidet som skal skje videre med fagfornyelsen for fagene. Det vil så nedsettes ”læreplangrupper som skal være bredt og hensiktsmessig sammensatt av lærere med praktisk erfaring fra skolen og andre med faglig og fagdidaktisk kompetanse” (Meld.St.28, 2016, kap.6). De nye læreplanene skal utvikles i en åpen og involverende prosess. Det skal ”gjennomføres ordinær høring av hver enkelt læreplan. Læreplanene skal være endelig fastsatt i god tid før de skal tas i bruk” (Meld.St.28, 2016, kap.6).

Hensikten med hele denne prosessen med fornying av læreplanverket kan oppsummeres med denne setningen fra stortingsmeldingen: ”Departementet er opptatt av at tiltakene presentert i denne meldingen fører til endring i praksis i skolen og gjennom det bedre læring for elevene” (Meld.St.28, 2016, kap.6). Ved å se dette i forhold til Faircloughs modell har vi her en endring av sosial praksis, dersom det her skjer en endring av skolens praksis, og dersom det viser seg at elevene lærer bedre etter at ny læreplan er iverksatt.

I forhold til min avhandling med fokus på de to NOU tekstene har det allerede skjedd en endring i sosial praksis ved at stortingsmelding nr. 28 er blitt en realitet, og at Kunnskapsdepartementet har valg å ikke følge Ludvigsenutvalgets anbefalinger i forhold til å integrere sosial og emosjonell kompetanse og -læring i kompetansemålene for fagene, men ta de med i ny generell del i stedet.



## 4.0 AVSLUTNING

Gjennom arbeidet med denne kritisk diskursanalyse av sosial og emosjonell kompetanse i NOU 2014:7 og NOU 2015:8, og Faircloughs tredimensjonale analysemodell har jeg i min analyse på **tekstnivå** beskrevet tekstene, NOU 2014:7 og NOU 2015:8, innholdsmessig og funnet frem til tekstenes representasjoner i forhold til diskursordenen sosiale og emosjonelle kompetanser. Jeg har også pekt på betydningen av Ludvigsenutvalgets ordvalg/vokabular i forhold til begrepene sosiale og emosjonelle vansker og sosiale og emosjonelle kompetanser og hvilken tenkning disse begrepene innebærer. I analysens **diskursive praksis** har jeg kartlagt produksjonsprosesser, distribusjonsprosesser og konsumentprosesser og funnet ut hvordan deltakerne produserer og tolker tekst på bakgrunn av sine ressurser. Jeg fant blant annet utvalgets sammensetning, bakgrunn for utvalgets arbeid som er gjengitt i stortingsmelding nr. 20: *På rett vei*, gangen i hvordan NOU produseres, hvordan NOU distribueres og hvem som er konsumenter. Ved å identifisere tekstens intertekstualitet og interdiskursivitet fant jeg innholdsmessige spor NOU'ene har av andre tekster, og jeg fant tre ulike diskurser (en psykologisk-, en pedagogisk- og en samfunnsøkonomisk diskurs) i diskursordenen: sosiale og emosjonelle kompetanser. Jeg tolket meg også frem til at det var en liten hegemonisk kamp mellom diskursene om å vinne frem med sine definisjoner, kriterier og teorier om sosiale og emosjonelle kompetanser, og om ulike representasjoner som det å få mer fokus på sosial og emosjonell kompetanse gjennom læreplanverket, noe som eventuelt vil føre til en endring i praksisen i skolen. Når det skjer endringer av hvordan men tenker om denne diskursordenen eller fragmenter av diskurser innenfor diskursordenen har det skjedd en diskursiv forandring. Dette skjer altså når diskursive element artikuleres på nye måter. Her beveger jeg meg i feltet mellom diskursiv praksis og sosial praksis. Til slutt har jeg vist noe av diskursordenens effekter, altså hva Kunnskapsdepartementet endte opp med, under analysens **sosiale praksis**.

Jeg har gjennom hele denne avhandlingen gitt et svar på problemstillingen: ”Hvordan tenker man om sosial og emosjonell kompetanse i NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*, og NOU 2015:8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*?” I tekstanalysen har jeg vist til forskning om sosiale og emosjonelle kompetanser som Ludvigsenutvalget har tatt inn i rapportene, og blant annet funnet ut at sosiale og emosjonelle ferdigheter kan endres og utvikles gjennom systematisk opplæring, og at de sosiale og emosjonelle ferdighetene har stor betydning for hvordan individer lykkes i utdanning,

arbeidsliv, samfunnsliv og helse senere i livet og på mange områder har de også større betydning enn de kognitive kompetansene har. Jeg kom frem til at sosiale og emosjonelle kompetanser er et viktig felt, som utvalget ønsker definert inn under det nye brede kompetansebegrepet, samtidig som de vil at sosiale og emosjonelle kompetanser skal integreres i fagene som del av kompetanseområdene. Under analysens sosiale praksis fant jeg ut at Kunnskapsdepartementet derimot ikke ønsker å gi sosiale og emosjonelle kompetanser større plass i kompetansemålene for fagene enn i gjeldende læreplan, men at de sosiale og emosjonelle kompetansene skal vektlegges i den nye generelle delen av læreplanen.

Under analysens diskursive praksis fant jeg innholdsmessige spor fra andre tekster i NOU'ene (intertekstualitet), og jeg påviste også en intertekstuell kjede utfra disse sporene. Jeg fant frem til tre ulike diskurser (interdiskursivitet): en pedagogisk-, en psykologisk- og en samfunnsøkonomisk diskurs. Disse diskursene er (delvis) i hegemonisk kamp om å fremme sitt syn på diskursorden eller deler av denne. Den pedagogiske diskursen utfordres og transformeres. Den psykologiske diskursen ser ut til å være sterkest i forhold til å få frem sine definisjoner, kriterier og teorier. Her utfordres den pedagogiske diskursen og transformeres for å tilpasse seg disse definisjoner, kriterier og teorier og den pedagogiske diskursen bearbeider disse begrepene for å gjøre dem brukbare i skolesammenheng.

Den samfunnsøkonomiske diskursen er sterk i Ludvigsenutvalgets arbeider, NOU'ene, og den har også hegemonisk makt til å få sin sannhet frem, og derfor skjer en diskursiv forandring med tanke på å endre måten en tidligere så på sosiale og emosjonelle vansker, til at en nå ser på feltet som kompetanser elevene har eller kan opparbeide seg. Denne samfunnsøkonomiske diskursen vil trolig bidra med å endre den pedagogiske diskursen, som lenge har vært rådende i skolen, med størst fokus på kognitive kompetanser, i retning av større fokus på de sosiale og emosjonelle kompetansene. Den pedagogiske diskursen er sterk og vil justere eller endre seg (transformeres) for å imøtegå den samfunnsøkonomiske diskursen, for så å komme tilbake forsterket og bedre rustet til å utøve fremtidens utdanning.

På mikronivå har jeg i denne kritisk diskursanalysen undersøkt meningsinnholdet i tekst og vist tekstens representasjoner, og på makronivå har jeg sett på dette i forhold til den sosiale sammenhengen, gjennom produksjons-, distribusjons- og konsumprosesser, intertekstualitet og interdiskursivitet, men uten å gjøre en kompleks analyse av den sosiale praksis. Jeg har gjort denne analysen gjennom å koble begreper fra diskursteori med diskursanalysen.

## 5.0 LITTERATURLISTE

- Baumeister, R.F. & Vohs, K.D. (2007). *Self-Regulation, Ego-Depletion and Motivation*. Hentet 06.03.2016, fra [http://www.blackwellpublishing.com/pdf/compass/spco\\_001.pdf](http://www.blackwellpublishing.com/pdf/compass/spco_001.pdf)
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (1. utg.).Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. (2. utg.). New York: Routledge.
- Fairclough, N. (med Jensen, E. H.). (2008). *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling* (1. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Grue, J. (2013). *Diskurs*. Hentet 10.01.2016, fra <https://snl.no/diskurs>
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I Veum, A. (Red.), (2011). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. (1. utg., s. 11 – 39). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I Kleven, T. A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg., s. 179 - 216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Elevens verden. En innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, E. H. (2008). Forord. I Fairclough, N. *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. (1. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, M. W. & Phillips L. (2013). *Diskursanalyse som teori og metode*. (1. utg., 10. opplag). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I Kleven, T. A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg., s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7) Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU: 2015:8 ). Oslo Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.

Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet 26.04.2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Neumann, I. B. (2010). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. (1. utg.: 3.opplag) Bergen: Fagbokforlaget.

NOU-ar/Regjeringa.no Hentet 07.03.2016, fra <https://regjeringen.no/no/dokument/nouar/id1767/?dokumenttype=dokumenter/nouer>

OECD. (2016). *Better Policies for Better Lives*. Hentet 02.06.2016, fra [www.oecd.org/about](http://www.oecd.org/about)

OECD. (2015). *Skills for Social Progress. The power of Social and Emotional Skills*. Hentet 06.03.2016, fra [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/skills-for-social-progress\\_9789264226159-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page1)

OECD (2014) *Education and Social Progress (ESP)*. Hentet 06.03.2016, fra <http://www.oecd.org/edu/cei/ESPBrochure2015.pdf>

Ordbok/Stortinget.no (udatert) Hentet 07.03.2016, fra <https://stortinget.no/no/Stottemeny/Ordbok/?diid=N&tab=N#primaryfilter>

Skolverket (2013). *Skolverkets aktuelle analyser 2013. Betydelsen av ikke-kognitive ferdigheter* Forskning m.m. om individuelle faktorer bakom framgång. Stockholm: Skolverket.

Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg., 2. opplag). Bergen: Fagbokforlaget.