

Mastergradavhandling i kulturfag 2021

Janne Haslestad

Kultur og identitet i vårt politiske og globale edderkoppnett

-et blikk mot livsmestring i fremtidens skole sett fra et kulturfaglig og pedagogisk perspektiv

Treskulptur «Identity» av Giuseppe Penone, 2019



Foto: Janne Haslestad

Høgskolen i Telemark
Avdeling for allmennvitenskapelige fag
Institutt for kultur og humanistiske fag
Hallvard Eikas plass
3800 Bø i Telemark

<http://www.hit.no>

© 20

Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er forholdet mellom samfunn og skole der temaet belyses for å undersøke om den politiske styringen av opplæringen har betydning for livsmestring i fremtidens skole. I dagens samfunn foregår utvikling hurtigere enn noensinne, og konsekvensene av globaliseringen påvirker kulturer og individer, inkludert barn og unge i opplæringen. Teoriperspektivet er pedagogisk, filosofisk, politisk, sosiologisk, psykologisk og historisk. Det brede flerfaglige teoriperspektivet legger grunnlaget for å undersøke forholdet mellom samfunn og skole.

Den metodologiske tilnærmingen består av en kritisk diskursiv analyse og hermeneutisk tilnærming som fra to ulike perspektiv belyser forholdet mellom samfunn og skole.

Datamaterialet som brukes er tre politisk styrte skolestyringsdokumenter. Både analysen og tolkningen tar utgangspunkt i felles nøkkeltemaer i empirien; kultur, globalisering, livsmestring og identitet. Gjennom et kritisk blikk på maktstrukturer, undersøker analysen konsekvensene som den politiske styringen får i forhold til livsmestring i skolen. Den hermeneutiske tilnærmingen kaster lys på elevenes livsmestring gjennom deler av et eksisterende tverrfaglig programfag i videregående skole som heter 'kommunikasjon og kultur'. Funnene fra de to tilnærmingene ses i sammenheng med hverandre og drøftes i diskusjonsdelen.

Studien viser at det er et gap mellom samfunn og skole som en følge av at skolen er politisk styrt og på grunn av konsekvenser globaliseringen har fått for både samfunn og individ. Samtidig viser funn et eksempel på at eksisterende fag legger til rette for livsmestring. Likevel genererer også funnene tanker som peker på at tiden er inne for å endre skolen siden barn og unges kulturelle identitet formes av samfunns- og skolekulturen. Tempoet i samfunnsutviklingen gjenspeiles ikke godt nok i skolehverdagen. Flere funn viser at mange er klar over denne stagnasjonen og varsler om endringer i opplæringen som må til for at barn og unge skal oppleve skolen som mer nyttig og aktuell i forhold til samfunnet vi lever i. Andre funn peker på nødvendigheten av at lærere og andre skoleaktører i større grad må få være med på å bestemme hva slags skole vi skal ha i fremtiden. Sist, men ikke minst, førte funnene til en visshet om at vi må være bevisste på hva slags samfunn vi skal ha for å kunne skape fremtidige skoler som i større grad gjenspeiler samfunnet enn i dag og som legger til rette for at barn og unge mestrer livet i fremtiden.

Abstract

The theme of this master's thesis is the relationship between society and school, where the theme is highlighted to investigate whether the political management of education is important for life skills in future schools. Today development is taking place faster than ever, and the consequences of globalization are affecting cultures and individuals, including children and young people in education. The theoretical perspective is pedagogical, philosophical, political, sociological, psychological and historical. The broad multidisciplinary theoretical perspective lays the foundation for examining the relationship between society and school.

The methodological approach consists of a critical discursive analysis and a hermeneutic approach which from two different perspectives illuminates the relationship between society and school. The data material used is three politically controlled school management documents. Both the analysis and the interpretation are based on common key themes in the empirical data; culture, globalization, life skills and identity. Through a critical look at power structures, the analysis examines the consequences the political management has to life skills in school. The hermeneutic approach sheds light on students' life skills through parts of an existing interdisciplinary subject in upper secondary school called 'communication and culture'. The findings from the two approaches are seen in connection with each other and are discussed in the discussion chapter.

The study shows that there is a gap between society and school as a result of the school being politically controlled and due to the consequences globalization has had for both society and the individual. Findings also show an example of existing subjects facilitating life skills. Nevertheless, the findings also generate thoughts that indicate that time has come to change the school since children and young people's cultural identity is shaped by society and school culture. The pace of societal development is not well enough reflected in everyday school life. Several findings show that many are aware of this stagnation and warn of changes in education that are necessary for young people to experience school as more useful and relevant to the society we live in. Other findings point out the need for teachers and other school actors must be more involved in deciding what kind of school we will have in the future. Findings also led to a certainty that we must be aware of what kind of society we should have to create future schools that to a greater extent reflect society than today and which facilitate that children and young people master life in the future.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord.....	7
1 Innledning	8
1.1.Studiens tema, perspektiv og problemstilling.....	8
1.2.Hvorfor er dette interessant og relevant å forske på, personlig og faglig?	14
1.3.Tidligere forskning og perspektiver	14
1.4.Hvordan studien er bygget opp	16
2. Teoretisk perspektiv	18
2.1. Kultur og begrepets historiske bakgrunn	18
2.2. Globalisering.....	20
2.3 Livsmestring	23
2.4. Identitet.....	25
2.4.1. Teknologiens konsekvenser og påvirkninger på identitet	27
2.5. Tverrfaglighet og flerfaglighet	31
2.6. Et blikk inn i fremtiden	32
2.7. Oppsummering av teorikapitlet.....	34
3. Metodiske tilnærminger	35
3.1. Metodepluralisme og dens vitenskapsteoretiske krav	35
3.2. Kritisk diskursiv analyse.....	36
3.2.1. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kritisk diskursanalyse	37
3.3. Hermeneutisk tilnærming	42
3.4. Retorikk i studien og i ‘kommunikasjon og kulturfaget’	44
3.5. Vitenskapsteoretiske krav	46
3.6. Offentlige skoledokumenter som empiri	48
3.6.1. Ludvigsenrapporten	48
3.6.2. Overordnet del av læreplanen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen	48
3.6.3. Høringsutkastet til ny læreplan i ‘kommunikasjon og kultur’	49
3.7. Fremgangsmåten.....	50
3.7.1. Kritisk diskursiv analyse	50
3.7.2. Hermeneutisk tilnærming.....	54

4. Kritisk diskursiv analyse	57
4.1. Utdyping og presisering av det sosiale problemet	57
4.2. Identifisering av forhindringer for å løse det sosiale problemet	59
4.2.1. Analyse av nettverket av praksiser	60
4.2.2. Relasjonene mellom semiosen og andre elementer innenfor de gjeldende praksiser	60
4.2.3. Strukturell- og interaksjonsanalyse av diskursen	62
4.2.4. Interdiskursiv analyse	63
4.2.5. Lingvistisk og semiotisk analyse.....	64
4.3. Trengs denne type nettverkspraksiser, og finnes det veier forbi hindringene?	66
5. Hermeneutisk tilnærming	68
5.1. I hvilken grad kan kultur forstås som relevant for livsmestring?	68
5.1.1. Hva sier Ludvigsenrapporten om kultur og livsmestring?	68
5.1.2. Hva sier høringsutkastet til ny læreplan i ‘kommunikasjon og kultur’ og overordnet del av læreplanen om kultur?	72
5.2. I hvilken grad kan identitet i vår globaliserte verden forstås som relevant for livsmestring?	76
5.2.1. Hva sier overordnet del av læreplanen om identitet i en globalisert verden?	77
5.2.2. Hva sier høringsutkastet til læreplanen i ‘kommunikasjon og kultur’ om identitet i vår globaliserte verden?	79
6. Diskusjon	85
6.1. Vurdering og kritikk av metodepluralisme	85
6.2. Vurdering og kritikk av den kritisk diskursive analysen	87
6.3. Vurdering og kritikk av den hermeneutiske tilnærmingen	89
6.4. Drøfting av resultatene	91
7. Avslutning	110
7.1. Oppsummering og drøfting av funn og resultater	110
7.2. Konklusjon	113
Litteratur.....	120

Forord

Å jobbe med denne masteroppgaven har vært en utviklende reise både personlig og faglig. Reisen har gjort meg mer bevisst på hvordan verden virker sammen i små og store kulturelle kontekster. Arbeidet har vært berikende, men også krevende med flere motbakker underveis.

Uten flere gode støttespillere hadde jeg ikke kommet over disse motbakkene og i mål med denne oppgaven. Disse skylder jeg en stor takk. Først en stor takk til mine foreldre som alltid støtter meg. En spesiell stor takk til mamma som forsto tidlig hvor viktig det var for meg å gjennomføre denne avhandlingen. Den støttespilleren som har betydd mest for meg i hverdagen, er min datter. Med hennes oppmuntrende ord, og urokkelige optimistiske tro på at jeg skulle klare dette, har reisen blitt mye lettere. Hun har vært tett på meg og trodd på meg hele veien. Tusen takk! Du er aller best! En stor takk til min fantastiske veileder Karl Christian Alvestad. Gjennom konstruktive veiledninger, hyggelige samtaler og god kommunikasjon, ble jeg alltid lyttet til og trodd på. Tusen takk for at du var så fleksibel og lyttet til mine behov underveis. Og takk for at du også ba meg ta gode pauser. Da tok det ikke lang tid før jeg befant meg ute i skogen med musikk på ørene og fikk tid til å reflektere, rydde litt i tankene, og finne nye idéer til hva jeg skulle gjøre videre i arbeidet med masteroppgaven.

Som ellers i livet kommer man ofte styrket ut av å prøve seg på noen motbakker. Den følelsen er god å kjenne på nå. Å møte verden med nye og tydeligere perspektiver er noe jeg ser frem til, både på jobb og privat. Det blir også veldig godt å kunne bruke mer tid på familie og venner – det gleder jeg meg til!

Stokke, 30. april 2021

Janne Haslestad

1 Innledning

«There are times in life when the question of knowing if one can think differently than one thinks, and perceive differently than one sees, is absolutely necessary if one is to go on looking and reflecting at all»

Michel Foucault (1985, 8) (Foucault i Biesta, 2016, s. XI).

1.1. Studiens tema, perspektiv og problemstilling

Denne masteroppgaven handler om barn og unges muligheter for livsmestring i vår globaliserte verden. Livsmestring i denne studien er i utgangspunktet forstått som forutsetningene barn og unge vil ha for å mestre livet når de er ferdig med den formelle opplæringen. Ifølge undervisningsopplegget LINK, som «står for livsmestring i norske klasserom» (LINK, 2020a, s. 1), er elementer som «positivt selvbilde, opplevelse av tilhørighet og mestring» viktig for livsmestring (LINK, 2020a, s. 1).

Å mestre livet i dag er annerledes enn det var tidligere. Fra å være en desentralisert verden som kan illustreres som mange små edderkoppnett som virker der de er, lever vi nå i større grad mer sammenvevet på et felles sted. Dette felles globale edderkoppnett virker på andre måter enn før. Offentlige skolestyringsdokumenter uttrykker denne utviklingen: «Samfunnet er i endring og endringstakten øker på mange samfunnsområder» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 6). I edderkoppnettet er skolen en sentral og viktig institusjon som er et resultat av politisk styring. Det politisk styrte skoledokumentet peker på at endringstakten påvirker barn og unges skolehverdag og oppfordrer derfor til å undersøke flere innsikter for å få nye forståelser om hvordan vi blir påvirket av verden rundt oss.

I vår globaliserte verden lever vi i et mer multikulturelt og mangfoldig samfunn enn noensinne, noe som påvirker identiteten vår. Hvert menneske blir påvirket av omgivelser og levemåter. Identitet er et begrep som brukes i utallige sammenhenger og stadig når fram til nye meninger, særskilt i vårt flerkulturelle og sammensatte samfunn. Utfordringene unge har i dag, må tas hensyn til i skolesammenheng fordi individualisering i stor grad kjennetegner vårt vestlige samfunn. Madsen påpeker dette:

Folk må i økende grad forventes å produsere sin egen kontekst; å skape seg et liv; et selvprosjekt, som er dypt forankret både som sosial norm og kulturelt imperativ. Individuelle

løsninger på globaliserte risikoer og politiske problemer blir nå samtidens motto (Madsen, 2020, s. 73).

Politisk styring av skolen påvirker også elevenes individualisering gjennom opplæringen. Opplæringen i skolen ser ut til å legge til rette for at elevene skal 'skape seg et liv' fordi «Grunnopplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn» (NOU 2015: 8, s. 7). For å få innsikt i dette, må man forstå den politiske prosessen som styrer skolen siden «Utdanningssektoren har alltid vært under stram politisk kontroll, og skiftende politiske myndigheter oppfatter det som sin oppgave å styre skolen i bestemte retninger» (Dale, Gilje & Lillejord, 2011, s. 14). Om retningen skolen styres i er god, må forstås i en større kontekst enn bare gjennom hva skoledokumenter uttrykker. En løsning på dette er å se på forholdet mellom politisk styrte skoledokumenter og et eksisterende skolefag som representerer henholdsvis 'utsiden' og 'innsiden' av skolen. Denne studien vil gjøre det, og skolefaget som er valgt i denne studien for å undersøke dette forholdet, blir redegjort for litt lenger ned i kapitlet.

Når det gjelder skolens rammer som Utdanningsdirektoratet legger føringer på, så har fagene hver sin læreplan med tilhørende kompetansemål. Alle læreplaner er underordnet en overordnet del som tar for seg verdier og prinsipper i grunnopplæringen og «beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I det pågående nye læreplanverket med navnet LK20, er livsmestring et av flere tverrfaglig tema i den overordnede delen, og livsmestring blir derfor en del av kjerneelementene i alle fag. Lærerne skal forholde seg til gjeldende læreplaner i skolehverdagen, og læreplanene må forstås i lys av overordnet del.

LK20 startet opp på noen trinn i skolen høsten 2020. Årsaken til at vi får ny læreplanreform begrunnes med at «Innholdet i skolen fornyes for å ruste elevene best mulig for fremtiden» (Regjeringen, 2019, s.1). Uten fullført opplæring i den videregående skole er det mange som faller utenfor samfunnet i dag siden kravet til utdanning har endret seg i tråd med samfunnsutviklingen. Likevel skjer elevfracfall, og det i større omfang enn myndighetene ønsker. Ifølge en NOU-rapport fra 2019, så har cirka 580 000 personer i alderen 25–66 år i Norge ikke fullført videregående opplæring (NOU 2019: 2, s. 98). Nye læreplaner har blitt utarbeidet som en konsekvens av arbeidet til Ludvigsenutvalget som ble oppnevnt av Regjeringen 21. juni 2013 med formål å vurdere fagene i grunnopplæringen opp mot

fremtidens behov og krav i arbeids- og samfunnslivet (NOU 2015: 8, s. 3). Om LK20 vil bidra til livsmestring i en fremtidig skole, gjenstår å se.

Et annet sentralt element i overordnet del i LK20, i tillegg til begrepet livsmestring, er tverrfaglighet. Om tverrfaglighet står det blant annet at det finnes kunnskapsgrunnlag for å finne løsninger på problemer innenfor temaene i mange fag, og at «temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 1). I en læringsprosess er det derfor viktig å sette ting i sammenhenger for å forstå.

I den forbindelse er det relevant å se hvordan et offentlig skolestyringsdokument for skolen definerer kompetanse. I rapporten til Ludvigsenutvalget defineres kompetanse slik:

Kompetanse betyr å 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. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng (NOU 2015: 8, s.19).

Ludvigsenrapportens definisjon omfavner mange elementer, men definisjonen er generell og gir rom for tolkning, og definisjonen legger også føringer for utformingen av LK20. I den forbindelse vil det være interessant å undersøke om et tverrfaglig fag kan legge grunnlaget for en bedre forståelse av hva tverrfaglig kompetanse er. Faget 'kommunikasjon og kultur' legger til rette for dette.

'Kommunikasjon og kultur' er et programfag som enkelte videregående skoler har i sitt studieforberevende utdanningsprogram. Programfag betyr det motsatte av fellesfag. Fellesfag er obligatoriske, mens programfag er noe man velger i tilknytning til utdanningsprogrammet man tar. Studieforberevende program er ment for de som skal ta høyere utdanning. Timetallet i 'kommunikasjon og kultur' er totalt på 420 timer hvis studieforberevende program tas over tre år. De som derimot velger et yrkesfaglig program, kan i tillegg til to år på yrkesfaglig program, ta et år som kalles for påbygging til generell studiekompetanse. Også her kan elever på noen videregående skoler, velge programfaget 'kommunikasjon og kultur 1'. Timetallet i faget er da fem timer i uka, noe som tilsvarer 140 timer (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Spesielt interessant er det å ta et dypdykk i dette faget fordi faget er relativt nytt og utarbeidet med tanke på å tilpasse tiden vi lever i: «Kommunikasjon og kultur er eit av dei nyaste faga i den vidaregående skolen og kanskje også eit av dei mest aktuelle. Faget vart laga fordi den globale og digitale samfunnsutviklinga krev ein ny type kompetanse» (Børresen, Vanvik & Økland, 2019, s. 10).

‘Kommunikasjon og kultur’ brukes i studien for å kunne tre inn i et eksisterende fag sett fra ‘innsiden’ av skolen og for å undersøke faginnholdets relevans i forhold til livsmestring etter endt skolegang. Stortingsmelding 28 uttrykker også at skolen skal gjøre dette: «...skolens viktigste oppgave er å sette barn og unge i stand til å møte fremtiden på en best mulig måte gjennom å gi dem identitet, kunnskap og helhetlig kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 19). Videre falt valget på faget ‘kommunikasjon og kultur’ fordi nøkkeltemaene identitet, samfunn og kultur omfavner store deler av faget (Utdanningsdirektoratet, 2006). Nøkkeltemaene er relevante med tanke på koherensen mellom samfunnet og elevene. Interessant er det også at programfaget kjennetegnes av sin tverrfaglige form, et kjennetegn som gjenspeiler samfunnet. Breddekunnskap trengs i vårt komplekse samfunn og i vår globaliserte verden som utvikler seg i rekordfart og hurtigere enn noensinne. I tillegg kan mer breddekunnskap legge til rette for fordypning i andre fag og eventuelt på senere skoletrinn siden «kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring» (NOU 2015: 8, s.10). ‘Kommunikasjon og kultur’ legger opp til at elevene kan få breddekunnskap de også kan ta med seg videre i livet.

Studien er inspirert av eksistensialistisk tenkning om identitet, fri vilje og sannhet. I den globaliserte verdenen kan mange føle seg forvirret og fremmed og erfare at de mister kontrollen over egne liv siden utviklingen skjer i et hurtigere tempo enn noensinne tidligere. Samtidig har maktutøvere og særskilt det politiske landskapet påvirkningskraft på hvert individ og samfunnet for øvrig, noe filosofiske tenkere har sett konsekvensene av. Filosofen Søren Kierkegaard var en tenker som spesielt var opptatt av det moralske aspektet i livet til menneskene. Han tok særlig for seg hvordan det var å være et individ. Hans tenkning førte til begrepet vi i dag forbinder med eksistensialisme. Grunnen til at Kierkegaard var opptatt av dette springer ut fra konsekvensene av industrialiseringens oppsving. Nye vitenskapelige oppfinnelser fikk mer og mer oppmerksomhet mot slutten av 1800-tallet. Med de nye vitenskapelige oppfinnelsene kom også en framskrittsoptimisme, men samtidig førte dette til uro og frykt for at gamle verdinormer og samfunnsstrukturer skulle oppløses helt. Dette førte til at mennesker følte seg alene. Oppmerksomheten rundt det å ha en individuell frihet og

individuell ansvar blomstret opp som et resultat av dette (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 2002, s. 524).

I dag er individualisme sentralt i mange vestlige land. Som lærer er jeg opptatt av hvordan elever har det, og det er bekymringsfullt at samfunnet peker på at så mange elever sliter med selvfølelsen og ser ut til å strebe med sin egen identitet. Andre elementer jeg er opptatt av er at elever forstår meningen med det som læres i skolen og at de opplever mestringsfølelse. Nytteverdi i fag og mestringsfølelse er relevant innenfor eksistensialistisk filosofi siden mening i tilværelsen er en del av denne grenen av filosofien. Filosofene Jean-Paul Sartre og Martin Heidegger var begge opptatt av «en lære om hva som gjør erkjennelsen av virkeligheten mulig» (Tollefsen et al., 2002, s. 527). I tradisjonell forstand er dette ikke erkjennelsesteori, men det er en lære om hvordan virkeligheten gir mening. De var også begge opptatt av og la vekt på frihetsbegrepet, et begrep de hentet fra filosofien til Kierkegaard, det at friheten til mennesket ligger i at man velger seg selv (Tollefsen et al., 2002, s. 527-528). I dagens samfunn kan det se ut som mange barn og unge har utfordringer med det å finne mening i tilværelsen. Ifølge en rapport utført av Arbeidsforskningsinstituttet i 2014, står det at

Blant barn og unge i Norge har for eksempel omtrent åtte prosent en diagnostiserbar psykisk lidelse og i gjennomsnitt 5-10% av barn og unge psykiske vansker som er så alvorlige at det går utover trivsel, læring og daglige gjøremål og samvær med andre (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014, s. 2).

Rapporten er foruroligende lesing. Psykisk helse er viktig for mestringsfølelsen. Elever som sliter psykisk, kan raskt ende opp med å se på seg selv som tapere. I dagens samfunn oppstår stadig nye ting som man må sette seg inn i og forholde seg til siden utviklingen på mange områder går enda raskere enn noensinne. Denne utviklingen kan fort bli overveldende og utmattende og påvirker skolehverdagen. Blir det for mye å forholde seg til, kan elever bli frustrerte, apatiske og få negative holdninger til seg selv og skolen. God selvfølelse og en følelse av å høre til er faktorer som bidrar til trygge elever og som betyr mye for mestringsfølelsen. Alt dette inngår i eksistensialistisk tenkning.

Oppsummert så langt skal studien se på forholdet mellom skolen og samfunnet for å undersøke om forholdet har noe å si for elevenes livsmestring og for å belyse om fremtidens skoler kan bli bedre. Likevel er ikke meningen å konstatere eller hevde at studien finner løsninger på hvordan skolen kan bli enda bedre. Studien vil derfor være et bidrag til forskningen som peker på noe uoppdaget. Studien vil ha et tosidig perspektiv som rettes mot

både ‘utsiden’ og ‘innsiden’ av skolen. Perspektivet mot ‘utsiden’ vil være gjennom et kritisk blikk på politisk styring av skolen, og det vil trekkes inn relevante styringsdokumenter og andre perspektiv fra aktører i samfunnet som er opptatt av skole. I perspektivet rettet mot skolens ‘innside’, vil studien ta utgangspunkt i temaene kultur, globalisering og identitet som er sentrale nøkkeltemaer i faget ‘kommunikasjon og kultur’. Teoriperspektivet knyttet til ‘innsiden’ av skolen vil være bredt siden faget er tverrfaglig i seg selv.

Materialet i denne studien er skriftlige, offentlige styringsdokumenter for skolen. Studien bruker utvalgte og relevante deler fra overordnet del i den pågående nye læreplanen som heter «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen», høringsutkastet til læringsplanen i programfaget ‘kommunikasjon og kultur’ publisert 27. februar 2020 og Ludvigsenutvalgets rapport – NOU Norges offentlige utredninger 2015: 8 med tittelen «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser». Rapporten til Ludvigsenutvalget ble utarbeidet med det formål å se på hvordan skolen skal tilpasses fremtiden. Den overordnede delen for grunnopplæringen gjelder både grunnskolen og videregående opplæring.

Studien er en kvalitativ studie. Gjennom analyse av et utvalg skriftlige dokumenter, vil studien bruke metodepluralisme på grunn av studiens tosidige perspektiv. Til dette brukes kritisk diskursiv metode og hermeneutisk tilnærming. I metodedelen begrunnes de to tilnærmingene der det også drøftes hvordan kildene kan belyse tematikken. Den overordnede problemstillingen for studien er:

I hvilken grad kan bevisstgjøring om den politisk styrte skolen og faget ‘kommunikasjon og kultur’ føre til nye tanker om livsmestring i fremtidens skole?

For å utdype den overordnede problemstillingen, har studien tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet vil svares på i den kritisk diskursive analysen. De to andre forskningsspørsmålene vil undersøkes gjennom den hermeneutiske tolkningen. De tre forskningsspørsmålene er utformet på bakgrunn av det tosidige perspektivet i studien, og forskningsspørsmålene lyder som følger:

- 1) I hvilken grad kommer maktposisjoner til uttrykk i empirien, og bidrar eller forhindrer maktposisjoner i empirien til mer fokus på livsmestring?
- 2) I hvilken grad kan kultur forstås som relevant for livsmestring?
- 3) I hvilken grad kan identitet i vår globaliserte verden forstås som relevant for livsmestring?

1.2. Hvorfor er dette interessant og relevant å forske på, personlig og faglig?

Interessen for å utforske dette er både personlig og faglig. Den personlige interessen bunner ut ifra en omsorg for mennesket innenfor ulike kulturer som er et resultat av å ha bodd utenlands i mer enn ti år. Erfaringene fra oppholdene på fem kontinenter har utvidet toleranse- og forståelseshorizontene for ulike kulturer og hva identitet kan være. Min faglige interesse er et resultat av mange år som lærer i videregående skole. Å være lærer innebærer å ha omsorg for elevene, og erfaringene har vist at å være ung i dag har sine utfordringer. Videre studier i et masterprogram har bidratt til en bevisstgjøring på hvordan makt- og samfunnsstrukturer påvirker individ og samfunn i vår globaliserte verden. Det tverrfaglige innføringsfaget 'historie og teori i kulturstudier' som er en del av Nye kulturstudier, bidro til nye erkjennelser.

I Nye kulturstudier fremheves det at flerfaglighet og tverrfaglighet ikke er det samme. Flerfaglighet er når flere enkeltfag drives sammen, men på sine «egne enfaglige premisser med sin egen metodikk» (Sørensen, Høystad, Bjurström & Vike, 2008, s. 91). Tradisjonelt har skolen jobbet enfaglig og flerfaglig. Skal man jobbe tverrfaglig og undersøke sammensatte fenomener, må ulike metoder og teoretiske perspektiver i flere fag kombineres. Det kreves en «integrasjon og en form for syntesebygging som det flerfaglige studiet mangler. Den tverrfaglige formelen er $A + B = C$ » (Sørensen et al., 2008, s. 91-92). I teoridelen vil formelen forklare nærmere. Denne faglige erkjennelsen inspirerte til å forske på livsmestring i tilknytning til faget 'kommunikasjon og kultur'. Sammenhengen mellom innholdet i Nye kulturstudier og faget 'kommunikasjon og kultur' bidro til dette. Fagene er tverrfaglige, og teorigrunnet og metodene er de samme.

1.3. Tidligere forskning og perspektiver

I forberedelsene for å finne ut av hvilke perspektiver og metoder som skulle brukes i studien, ble det søkt på bibliotekbaser og andre nettsider. Det ble ikke funnet tidligere forskning som ser på forholdet mellom skole og samfunn der det eksisterende skolefaget 'kommunikasjon og kultur' er en del av studien. Likevel er mye av tidligere forskning opptatt av det samme som denne studien; samfunnsstrukturer som styres av makt og politiske føringer, faktorer som påvirker skolen, tverrfaglighet og temaer som kultur, identitet, globalisering og livsmestring. Perspektivene har derimot blitt vinklet annerledes enn det denne studien gjør. Tidligere forskning har likevel bidratt til å utvikle denne studiens perspektiv.

Noe tidligere forskning er fokusert på skolens økonomiske betydning: «I løpet av de siste to-tre tiårene har utdanning fått en stadig større rolle og en stadig økende oppmerksomhet som et viktig instrument for politisk og økonomisk utvikling» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 9). I en kunnskaps sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk hevdes det at den politiske og økonomiske utviklingen har spredd seg på tvers av landegrensene og er blitt et internasjonalt fenomen i institusjoner som FN, OECD og EU. Dette har medført at testing har blitt mer og mer vektlagt i skolesystemer som igjen har ført til en økende tiltro til testing i et standardisert utdanningssystem (Hovdenak & Stray, 2015, s. 9). Til forskjell fra dette er min studie mer opptatt av å belyse hvordan elevene opplever mestring og engasjement i et konkret skolefag istedenfor å fokusere på resultater som mange opplever som press.

Magnus Engen Marsdal har skrevet en bok som handler om vilkårene pedagoger jobber under og systemer «som nå flere steder bygges om etter modeller inspirert av privat forretningsdrift» (Marsdal, 2011, s. 163). Boka handler om skolens sjel sett i lys fra et markedsperspektiv. Dette markedsperspektivet hadde en bevisstgjørende virkning om hvordan markedet og politiske krefter styrer fremtiden til barn og unge og bidro til å etablere rammer for denne studien.

Forskning har også tatt for seg tverrfaglighet. I rapporten «Et lag rundt læreren» utført av Arbeidsforskningsinstituttet som ble nevnt ovenfor, er tverrfaglighet et sentralt tema i undersøkelsene knyttet til mer livsmestring i en fremtidig skole. Rapporten er «et prosjekt der utgangspunktet er å ta vare på og bygge ut en velferdsstatlig fellesskoletradisjon hvor økt læringsutbytte for alle er mulig, uten at innsatsen bidrar til økt segregering» (Borg et al., 2014, s. vii). Med dette innlemmer rapporten eksterne og interne team som jobber tett med lærere. Det kan være pp-tjenesten, helsesøster, assistenter, SFO og skolebibliotek. Til slutt i rapporten konkluderer de med blant annet at:

Det er behov for mer forskning på tverrfaglig samarbeid i skolen som har fokus på elevenes læring. Det er svært få studier som undersøker effekter på deres kvalifisering, og de aller fleste studiene er utført i USA eller Storbritannia etter årtusenskiftet (Borg et al., 2014, s. 100).

Rapportens etterspørsel etter mer fokus på tverrfaglig samarbeid inspirerte til forskning om tverrfaglighet, men fra andre perspektiv enn vist til i rapporten og som er nevnt ovenfor.

Annen forskning som bidro til denne studiens perspektiver, er Anne Sælebakkes bok om relasjonskompetanse. I starten presiseres det hvor viktig relasjoner er:

Relasjonskompetanse har en eksistensiell betydning for vår evne til å leve sammen med andre mennesker, til å tørre å møte egne og andres følelser, til å tåle å være i konflikt, til å elske og til å reflektere over egen rolle i ulike relasjoner (Lund 2017) (Lund i Sælebakke, 2018, s. 23).

De fleste lærere vet at relasjonsbygging er viktig i opplæringen. Relasjonsbygging er likevel et tema som ble valgt bort i denne studien på grunn av studiens hovedperspektiv. Likevel kommer denne studien innom relasjoner siden det er svært sentralt i opplæringen.

Det brede utgangspunktet i masteroppgaven var imidlertid en utfordring i forberedelsene. Derfor falt valget på å lese ulike tekster som omhandlet lignende temaer jeg ønsket å forske på i studien og som hadde brukt kvalitative studier. Det ble naturlig å lese kvalitative studier siden de går 'inn i mennesket'. Derfor leste jeg kun masteroppgaver som hadde brukt en form for kvalitativ metode.

En stor inspirasjon i forberedelsene var å lese boka: «21 tanker for det 21. århundre» av Yuval Noah Harari (Harari, 2019). Boka inneholder utforskende tanker om hva det vil si å være menneske i vår tidsalder og refleksjoner om fremtiden. Boka tydeliggjorde at tiden foran oss ikke blir mindre kompleks enn slik det er i dag. Hararis bok er en populærvitenskapelig bok, likevel aktualiserer han temaer og perspektiver som kommer til uttrykk i denne studien. Hararis temaer og perspektiver har særlig vært med på å forme problemstillingen gjennom å oppmuntre til å se sammenhenger, strukturer og hva som påvirker oss med tanke på å mestre livet. Derfor vil en del av teoridelen være knyttet opp mot boka hans.

1.4. Hvordan studien er bygget opp

Studien består av syv kapitler. Det første kapitlet innledet studien ved å presentere studiens tema, perspektiv og problemstilling. I tillegg ble det redegjort for valget i studien og trukket inn relevant forskning fra ulike perspektiver. Kapittel 2 redegjør for og drøfter det teoretiske perspektivet som legger rammer for studien. Rammen er fra et flerfaglig perspektiv som inkluderer programfaget 'kommunikasjon og kultur' i stor grad. Teorikapitlet starter med å redegjøre for det historiske bakteppet til Nye kulturstudier før kulturbegrepet drøftes. Nye kulturstudier la grunnlaget for mye av det teoretiske utvalget i studien og bidro til at studien tok utgangspunkt i programfaget 'kommunikasjon og kultur'. Videre i kapitlet drøftes nøkkeltemaene i 'kommunikasjon og kultur' som er kultur, globalisering, identitet og tverrfaglighet. Underveis blir det trukket inn teori om livsmestring og skole fra ulike fagperspektiver.

I kapittel 3 begrunnes og presenteres først den metodologiske fremgangsmåten metodepluralisme. Metodepluralismen som blir brukt er kritisk diskursiv analyse og hermeneutisk tilnærming. I den kritisk diskursive analysen er hovedvekten lagt på teori av Fairclough. Den hermeneutiske tilnærmingen støtter seg mest på teori av Hans-Georg Gadamer. Så begrunnes kort hvorfor studien valgte bort retorikktemaet som er en stor del av faget 'kommunikasjon og kultur'. Deretter presenteres de vitenskapsteoretiske kravene til studien, beskriver prosessen rundt datautvalget og diskuterer dets styrker og svakheter. Videre presenteres det empiriske utvalget som består av offentlige skoledokumenter. Sist i kapitlet beskrives fremgangsmåten i den kritisk diskursive analysen og i den hermeneutiske tilnærmingen.

I kapittel 4 og 5 utføres analysen og den hermeneutiske fortolkningen. Den kritiske diskursive analysen ser på skolen utenifra, mens den hermeneutiske tilnærmingen tar utgangspunkt i programfaget 'kommunikasjon og kultur' og ser på skolen innenifra. Kapittel 6 starter med en vurdering og kritikk av metodikken. Deretter diskuteres funnene fra analysen og den hermeneutiske tolkningen med utgangspunkt i tilhørende forskningsspørsmål. I kapittel 7 oppsummeres og drøftes først funnene og resultatene. Til sist kommer en konklusjon som svarer på problemstillingen i studien.

2. Teoretisk perspektiv

Dette kapitlet skal drøfte teoretiske perspektiver som er relevante for studien. Kapitlet vil ha med teori om kultur og begrepets historiske bakgrunn, globalisering, livsmestring, identitet og tverrfaglighet og flerfaglighet. I tillegg vil kapitlet inneholde teori som knytter seg til skolens rolle og mandat. Slik vil den teoretiske rammen for studien være fra et pedagogisk, filosofisk, politisk, sosiologisk, psykologisk og historisk perspektiv.

2.1. Kultur og begrepets historiske bakgrunn

Cultural Studies oppsto i Birmingham, «på bakgrunn av en kritikk av det elitære universitetet med det stivnede faggrenser i midten av det 20. århundret» (Sørensen et al, 2008, s. 6). De to nøkkelpersonene bak Birmingham-skolen var jamaicaneren Stuart Hall og briten Raymond Williams. Williams var kritisk til måten man drev vitenskap på og ønsket å jobbe med «tverrfaglege studiar av noko nåtidig og historisk, blanding av høgt og lågt, av ulike genrar, kunstformer og media m.m.» (Høystad, 2010, s. 10). Nye kulturstudier oppsto dermed «ut fra behovet for å analysere fenomener og kompleksere som de tradisjonelle fagene ikke ga rom for» (Sørensen et al., 2008, s. 90-91).

Hall og Williams laget nye definisjoner på kulturbegrepet: Halls definisjon lød slik: «Something is at stake in cultural studies» (Sørensen et al., 2008, s. 7). Williams definerte kultur annerledes: «Culture is ordinary» (Sørensen et al., 2008, s. 36), noe han ble kritisert for av Rodman:

[Williams] describes the nature of cultural studies' current malaise: its transformation from what was once an extraordinary approach to intellectual and political work into something predictable and boring. Inflected a different way, however, 'cultural studies is ordinary' stands as a deliberate provocation: a polemical attempt to jolt us out of our limited understanding of what cultural studies is, where it can be found and who actually does it (Rodman i Grossberg, Horak & Seidl, 2010, s. 153).

Kritikken Williams får for å være så uklar i sin definisjon er forståelig siden definisjonen er lite konkret. En annen definisjon utformet av Williams, kan gi bedre mening: «A whole way of life» (Høystad, 2010, s. 10). Definisjonen er noe mer konkret siden den sier noe om måter mennesker lever på.

Med Nye kulturstudier oppsto nye tanker om hva kultur kan være, noe Barker støtter: Barker påstår at globaliseringsprosessen henstiller til at vi må tenke nytt om kulturkonseptet. Kultur forstås ikke best når vi betegner det som steder og røtter, men det forstås best når vi omtaler det som noen hybride kulturelle veier i et globalt rom (Barker, 2012, s. 28). Hybride kulturelle veier kan forstås som krysningspunkter som består av elementer som har å gjøre med kultur i en eller annen form. Kultur blir med dette ikke bare å forklare et gitt fenomen, men man ønsker heller kartlegging «og finne ruter, forbindelser, knutepunkter, blindgater og bevegelsesmønstre, å identifisere konsentrasjoner, prosesser og potensialer og dermed skissere mulige intervensjoner. Det blir i det hele tatt mulig å innføre nye søkekriterier og avdekke nye mønstre og dermed skissere multiple scenarioer» (Sørensen et al., 2008, s. 37). Barker hevder videre at vi må tenke annerledes når det gjelder kulturbegrepet: «We should not ask what culture 'is'. Rather, we need to enquire about how the language of culture is used and for what purposes» (Barker, 2012, s. 39). Årsakene til og hvordan man bruker kulturspråk i det 'landskapet' man befinner seg i, er avhengig av perspektivet man ser det fra og konteksten det står i. Sagt på en annen måte; det analytiske fokuset er ikke på tingenes form og funksjon, «men på deres betydning sosialt og symbolsk, på deres signifying practice. Det gjelder hvilke menings- og livssammenhenger gjenstandene inngår i, hvilke sosiale og symbolske verdier, livsstiler og mentaliteter tingene reflekterer» (Sørensen et al., 2008, s. 267-268).

Med dette perspektivet på kulturbegrepet, skal det illustreres et par eksempler på hvordan kultur kan kontekstualiseres i det tverrfaglige 'kommunikasjon og kulturfaget'. Da er det hensiktsmessig å knytte illustrasjonene til læreplanen og begrepet kulturmøter: Et av formålene i 'kommunikasjon og kulturfaget' sier at «Opplæringen i programfaget skal tilrettelegges slik at det arbeides både teoretisk og praktisk. Gjennom analyse av og refleksjon over kulturmøter i kommunikasjon kan innsikt i fagets metoder og tenkemåter utvikles» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ordet kulturmøter er innlemmet i dette formålet. Kulturmøter kan knyttes til mye, blant annet kulturarv. I rapporten til Ludvigsenutvalget står det at «Skolen skal bidra til å utvikle elevens potensial som mennesker. De skal ta del i sentrale sider ved kulturarven» (NOU 2015: 8, s. 7). Som lærer i videregående skole gir kulturarv assosiasjoner til Norges litteratur- og språkhistorie fra norrøn tid og fram til i dag. Elevene lærer om fortiden for å forstå samtiden. Kunnskap om kulturarv kan generere tilhørighetsfølelser hos elevene og motivere dem for læring. Imsen peker på sammenhengen mellom motivasjon, følelser og kulturelle verdier: «Motivasjon er uløselig knyttet til følelser og til menneskelig behov, og i skolen er det å lykkes med skolearbeidet en viktig kilde til

innsats. I dypeste forstand er motivasjon knyttet til kulturelle verdier» (Imsen, 2020, s. 303). Å kjenne til kulturelle røtter blir en del av våre kulturelle verdier. Man snakker også om kulturarv i forbindelse med tradisjoner når noe videreføres over en lengre tidsperiode der handlinger gjentas over tid. Hobsbawm skriver om ‘invented tradition’ der han sier at det er «a process of formalization and ritualization , characterized by reference to the past, if only by imposing repetition» (Hobsbawm & Ranger, 2012, s. 4).

Også i historiefaget brukes ordet kultur:

Den menneskelige historien utspilte seg innenfor en avgrenset tid som var tildelt dem av Gud, og selv om denne tiden kunne deles opp i perioder, var man ikke opptatt av at disse ulike tidene skulle være kvalitativt forskjellige fra samtiden, i den forstand at folk før hadde trodd eller tenkt annerledes, bygget annerledes, levd under sosiale forhold og kulturelle betingelser eller hatt andre mulighetsrom (Sandmo, 2015, s. 77).

‘Kulturelle betingelser’ må i denne setningen ses i sammenheng med resten av setningen. Avhengig av hva man skal tolke, kan setningen brukes forskjellig og i ulike retninger. Å sette kulturbegrepet inn i ulike tidsperioder kan gi nye forståelser om at «...kultur ikke er noe helt uforanderlig. En del skikker og måter å gjøre ting på endres over tid. Tenk for eksempel på hvor forskjellig det norske samfunnet var for hundre år siden» (Børresen et al., 2019, s. 33). Videre i teoridelen vil kulturbegrepet av og til flettes inn i ulike kontekster knyttet til nøkkeltemaene globalisering, livsmestring og identitet. Poenget er å avdekke og vise nye mønstre og knutepunkter i ulike kontekster der kultur møter andre begreper i relevante krysningspunkter.

2.2. Globalisering

Globalisering har pågått over lang tid og defineres på flere måter. Men én av definisjonene omfavner det meste:

Globalisering betegner en situasjon der teknologiske og institusjonelle forhold skaper prosesser med verdensomspennende rekkevidde som de fleste mennesker blir berørte av. Tid, sted, avstand er ikke lenger vesentlige barrierer for flyten av økonomiske, sosiale, kulturelle og politiske impulser og de endrede livsvilkårene denne flyten skaper (Sørensen et al., 2008, s. 171).

Med dette kan man si at i det globaliserte edderkoppnettet vi alle befinner oss i, påvirker globaliseringen hver enkelt av oss i samfunnet vi lever i. Siden skolen er en del av samfunnet, så trekkes globalisering naturlig nok inn i skolesammenheng. I delutredningen til NOU 2015:8, blir globaliseringstrekk tydeliggjort:

Elevenes læring i fremtidens skole peker flere utviklingstrekk mot et samfunn med større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer. Samfunnsutviklingen omfatter kommunikasjons- og medieteknologier i rask utvikling, utfordringer med bærekraftig utvikling, demografiske endringer lokalt og globalt med etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, urbanisering, forbruksvekst og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv. Trekkene er ikke nye, men utviklingen på alle områdene endrer samfunnet i et høyt tempo, og påvirker samfunnslivet lokalt, regionalt og globalt i sterkere grad enn tidligere (NOU 2015: 8, s. 8).

Utdraget plasserer skolen i et globalt perspektiv, gjentar at samfunnsutviklingen går fortere og fortere og hevder at utviklingen påvirker samfunnslivet og identiteten vår. Da blir det særdeles viktig og nyttig å stoppe opp for å reflektere over hvor vi er nå, hvordan vi kom hit og hvordan fremtiden kan bli, noe Harari gjør i boka si «21 punkter i det 21. århundret».

Perspektivet i Hararis bok er globalt, men det ser særskilt på globale fenomener og forbinder fenomenene med det subjektive livet til menneskene. Det som går igjen i boka og som er gjennomgående sentralt, er spørsmål om hva som skjer i dagens verden, og hva dette egentlig betyr (Harari, 2019, s. 13). Harari er kritisk til konsekvensene av globaliseringen og hvordan den påvirker identiteten vår. Han hevder at vår personlige adferd og moral er under større press enn noensinne og bruker metaforen edderkoppnett for å beskrive hvordan vi alle er fanget. Dette edderkoppnettet hindrer vår bevegelsesfrihet samtidig som at alt bevegelse kan overføres til nære og fjerne steder rundt om på kloden (Harari, 2019, s. 13). Denne sammenvevde verden påvirker hverdagen vår, og hvem vi er eller blir oppfattet som i dette globale rommet vi befinner oss i. Hall problematiserer også identitet: «Precisely because identities are constructed within, not outside, discourse, we need to understand them as produced in specific historical and institutional sites within specific discursive formations and practices, by specific enunciative strategies» (Hall & Du Gay, 1996, s. 4). Både Harari og Hall tydeliggjør hvordan globaliseringen påvirker identiteten. Harari problematiserer friheten vår, mens Hall hevder at identitet blir konstruert.

Globalisering har ført til at avstand har fått nye betydninger. Eriksen ser på denne endringen som en konsekvens av globaliseringen og kaller dette for delokalisering. Delokalisering kan

defineres som «alle prosessene i samtiden som bidrar til å gjøre avstand irrelevant» (Eriksen, 2008, s. 31). Den teknologiske utviklingen går raskere enn noensinne, og med Internett har verden endret seg til å bli mer lik 'et felles sted'. Den teknologiske utviklingen førte til at vi fikk Internett og World Wide Web på 1960-tallet, men da kun i en begrenset form. Internett slo igjennom på 1990-tallet da den begynte å vokse eksponentielt (Eriksen, 2008, s. 16). En person som har tilgang til Internett, kan kommunisere med venner, bekjente og andre i alle verdens hjørner og kroker. Strukturene i samfunnet er på mange måter sammenvevd slik at man kan gjøre mange ting på en gang. Å mestre alt dette kreves at man henger med i samfunnsutviklingen og lærer seg den kompetansen og de ferdighetene som kreves. Å føle tilhørighet i et klasserom får med dette nye dimensjoner enn tidligere siden 'stedet' man er på, blir påvirket annerledes enn før.

Eriksen trekker også inn kultur i sammenheng med globaliseringen fra et sosiologiske perspektiv: «Det indiske kastesamfunnet og tradisjonelle australske verdensbilder er to talende eksempler på henholdsvis sosial og kulturell kompleksitet» (Eriksen, 2008, s. 45). Kulturell blir her brukt som et adjektiv for å beskrive noe som er komplekst i to ulike samfunn. Man kan tenke seg at det kulturelle her handler om trekk som kjennetegner disse to samfunnene. I det flerkulturelle klasserommet kan elever få positive selvbilder og føle tilhørighet og aksept om de får nye forståelser om dagens komplekse mangfoldige kultur. Samtidig er det ikke gitt at kunnskap om mangfoldig kultur genererer positive følelser hos elever. Temaet må håndteres forsiktig. Man kan ikke forvente at alle elever skal kjenne seg igjen i andre kulturer enn sin egen. Likevel er Eriksens teori relevant i vår globaliserte skole, for elevene må få kunnskap om ulike typer kulturer og at kulturer kan være komplekse.

I et globalisert klasserom vil 'kommunikasjon og kulturfaget' gi stor plass til og jobbe med verdier og mentaliteter. Faget skal «gi den enkelte økt forståelse og respekt for sine medmennesker» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Formålet med dette blir blant annet å utvikle elevenes toleranse for at vi er ulike selv om mange har forskjellig kulturell og etnisk bakgrunn. Ifølge Gutmann er denne kunnskapen essensiell i et multikulturelt samfunn: «A multicultural society is bound to include a wide range of such respectable moral disagreements, which offers us the opportunity to defend our views before morally serious people with whom we disagree and thereby learn from our differences» (Taylor, Appiah & Gutmann, 1994, s. 22). Om forestillingene og holdningene elevene har til de som er ulike dem selv er 'snevre' eller negative, kan disse horisontene endres slik at de får et mer åpent syn på egen og andres identitet. Toleranse for andres ulikhet kan bidra til et bedre selvilde om man

selv sliter med lav selvtillit. Aksept for at alle ikke er like, og at man er bra nok som man er, er viktige verdier å etablere i et globaliserte klasserom.

2.3 Livsmestring

I Norge legger samfunnet opp til at utdanning og resultater er viktig for å komme videre i livet. Parallelt med dette fokuset rapporterer det offentlige utfordringer barn og unge har når det gjelder å mestre utfordringene i livet:

En manglende evne til å mestre livets utfordringer kan ses som en hovedårsak til psykiske helseplager, noe som i dag er et voksende problem for barn og unge. Dette bekreftes i de siste undersøkelser fra NOVA 'Ung i Oslo 2015' og Ungdata 2015 og 2016 (Madsen, 2020, s. 15-16).

Det voksende problemet psykisk helse blir også synlig i opplæringen siden livsmestring har blitt implementert i den overordnede delen av den nye læreplanen. Den politiske styringen har med dette videreført fokuset på psykisk helse inn i skolen ved å bruke ordet livsmestring som et gjennomgående tema. Fokuset på hvor viktig mestring er, blir dermed tydeliggjort for barn og unge fra flere hold og kan ses på som en 'ny' kulturell verdi i samfunnet. Og for å kunne mestre noe, må motivasjon til. Motivasjon blir dermed en implisitt del av det å mestre slik Imsen uttrykker det der hun skriver at elevers motivasjon er knyttet til kulturelle verdier (Imsen, 2020, s. 303). For å forstå bedre hva mestring innebærer, kan man se på flere ulike definisjoner av ordet mestring:

Innenfor psykologien defineres mestring slik:

Mestring er et mye brukt begrep i moderne psykologi som generelt viser til det at en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter i livsløpet. Det kan dreie seg om konkrete oppgaver som krever kompetanse og ferdigheter (for eksempel klare en eksamen) eller mer omfattende utfordringer (håndtere skilsmisse, alvorlig sykdom, vedvarende stress) (Madsen, 2020, s. 11).

Med denne forståelsen av hva livsmestring er, blir livsmestring viktig i alle kulturelle sammenhenger gjennom hele livet. Livsmestring i offentlige skoledokumenter defineres derimot smalere. I kapitlet om 'prinsipper for læring, utvikling og danning' i overordnet del står det at «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I rapporten til

Ludvigsenutvalget vises det til formålsparagrafen i overordnet del når det redegjøres for hva som skal til for å mestre livet: «I formålsparagrafen heter det at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (NOU 2015: 8, s. 19). Madsen utdyper livsmestring i større grad enn skoledokumentene. Han har med elementer som sykdom og stress. Overordnet del trekker inn helse og livsmestring, men da som to av de tverrfaglige temaene som er nye i LK20 og som kommer til uttrykk i kapitlet om ‘prinsipper for læring, utvikling og danning’: «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige valg» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Definisjoner av mestring og kultur kan tolkes ulikt, og kulturarv kan med dette forstås som at skolen skal videreføre opplæringen vi har hatt tradisjon for. Opplæringen skal videreføre elevenes potensiale som en del av vår kulturarv der mestring inngår som en naturlig del.

Sett fra et politisk perspektiv og utover Norges grenser, er FN også opptatt av god utdanning for å fremme internasjonalt samarbeid. Implisitt nevnes livsmestring i bærekraftmål 4.7 som er et av målene for 2030. Bærekraftmålet uttrykker at skolen skal

sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning i bærekraftig utvikling og livsstil, menneskerettigheter, likestilling, fremme av freds- og ikkevoldskultur, globalt borgerskap og verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021, s. 1).

Bærekraftmålet fremmer blant annet kunnskap om kulturelt mangfold som en viktig del av bærekraftig utvikling. Kulturelt mangfold forstås i denne sammenheng som at samfunn består av mennesker med ulik etnisk bakgrunn, og målet peker med dette på de globaliserte klasserommene som skoler består av i dag. ‘Kommunikasjon og kulturfaget’ bidrar til å få kunnskap om kulturelt mangfold: «Kunnskap om kommunikasjon på tvers av og innenfor ulike kulturer skal gi den enkelte økt forståelse og respekt for sine medmennesker» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Forståelse og respekt for fremmede kulturer utvider toleranseevnen og kan utvikle positive selvbilder. Selvbilde kan ses i sammenheng med identitet, noe som er et mye brukt begrep som kan forstås på mange måter.

2.4. Identitet

I forskningen har menneskets identitetsdannelse og identitetsutvikling fått stor oppmerksomhet. Mange forskere har vektlagt hvor viktig det er å se på sammenhengen mellom mikro- og makronivå når man jobber med problemstillinger som er knyttet til identitetsbegrepet (Hovdenak & Stray, 2015, s. 133). Denne studien velger å ta utgangspunkt i følgende definisjon der identitet forstås som:

situasjonell, kontekstuell og diskursiv. Den skapes i konkrete sosiale situasjoner, formes av aktørenes situasjonsdefinisjoner og forhandles i relasjon til identitetsrepresentasjoner som språket gjør tilgjengelige. Dette betyr at den enkelte har mange identiteter, og at det finnes mange alternative måter å gjøre dem gjeldende på, men også at forhandlingene om hvilke identifikasjonspraksiser som er tilgjengelige er underlagt strukturelle betingelser (Sørensen et al., 2008, s. 140-141).

Definisjonen omfavner mye sett fra et overordnet og flersidig perspektiv. Likevel bryter den ned perspektivene fra et makronivå til et mikronivå og knytter identitet til enkeltmennesker som hevdes å ha mange identiteter. Eriksen redegjør for identiteten til enkeltmennesker tydeligere der han hevder at «Personlig identitet er helt og holdent avhengig av erindring eller subjektiv, personlig biografi» (Eriksen, 1996, s. 50). Eriksen er enig med Sørensen et al. i at identiteten er dynamisk og endres i ulike kontekster og situasjoner der han knytter inn begrepet identifikasjon og skriver at

alle mennesker har et rikt forråd av potensielle identifikasjonsmuligheter. Identifikasjon foregår relasjonelt, altså i kraft av og i kontrast til andre, og *situasjonelt*, det vil si at vår kollektive tilhørighetsfølelse forandrer seg fra situasjon til situasjon (Eriksen, 1996, s. 52).

Sørensen et al. skriver også om identifikasjon, men knytter begrepet sammen med noe kulturelt i fellesskap med andre. Kulturell identifikasjon er «knyttet til forestillinger om at fellesskap er forankret i felles arv, særegne tradisjoner og felles skjebne» (Sørensen et al., 2008, s. 141). Kulturell identifikasjon kan således ses i sammenheng med hva en nasjon er, noe Anderson definerer slik: «Det er et forestilt, politisk fellesskap – og det blir oppfattet som både begrenset og suverent» (Anderson, 1996, s. 19). Anderson sier med dette at fellesskapet har en oppfatning om noe som er felles. Men å ha en forestilling om noe, betyr ikke at alle har de samme forestillingene. Ifølge filosofen David Hume «kan alle forestillinger i siste instans føres til *sanseinntrykk*. Alt vi kan forestille oss, er basert på noe vi en gang har sanset» (Hume i Tollefsen et al., 2002, s. 359). Forestillinger blir dermed noe subjektivt, noe Eriksen

problematiserer i en globalisert verden der han skriver om gruppeidentitet: «Å opprettholde en forutsigbar og trygg gruppeidentitet er hardt arbeid i en verden av bevegelse, men dette arbeidet blir ikke desto mindre utført over hele verden, ofte med stor suksess» (Eriksen, 2008, s. 131). Forestillingen om hva som er typisk norsk, eller kanskje amerikansk, kan være både lik og ulik i skolesammenheng som ellers i samfunnet og avhenger av individets erfaringer, sanseopplevelser og 'stedet' de befinner seg på.

Går man tilbake til Birminghamskolen på midten av 1900-tallet og ser på begrepet identitet, så har begrepet identitet også vært et sentralt tema i Nye kulturstudier og som var nært knyttet til kjønn, seksualitet, rase og etnisitet. Det har foregått flere bevegelser som har vært identitetspolitiske, og Stuart Hall løste opp spørsmålet om klasse der utgangspunktet hans var marxismen. Hall fokuserte på identitetsdannelse og subjektets rolle (Sørensen et al., 2008, s. 60-61). Sørensen et al. poengterer at vår identitet påvirkes av omstendigheter:

Poenget er her at subjekter produseres under spesifikke historiske omstendigheter og i relasjon til spesifikke maktforhold ved å innta de posisjonene som diskursene gjør tilgjengelig for dem, men også ved å forhandle dem med utgangspunkt i forskjellige gruppetilknytningsforhold og forskjellige livssituasjoner (Sørensen et al., 2008, s. 61).

Kunnskap om identitet i opplæringen kan åpne opp for elevenes forståelseshorisonter og gjøre begrepet mindre komplekst, noe Hall poengterer at det er: «Identification turns out to be one of the least well-understood concepts – almost as tricky as, though preferable to, 'identity' itself; and certainly no guarantee against the conceptual difficulties which have beset the latter» (Hall & Du Gay, 1996, s. 3). Identitetsbegrepet kan brukes for å utvide toleranseevnen for at man er forskjellig «og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss» (Kunnskapsdepartementet, 2020) som det står i kapitlet om 'opplæringens verdigrunnlag'. Selv om elevenes følelse av tilhørighet er forskjellig i utgangspunktet, kan elevene føle aksept og få positive selvbilder når de erkjenner og forstår at de er en del av en enda større og felles tilhørighet. Opplæringen fremmer også implisitt at elever får anerkjennelse for subjektive forestillinger slik det uttrykkes i kapitlet om 'opplæringens verdigrunnlag': «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Erfarer elever at forestillinger om egne kulturelle røtter blir anerkjent, kan de bli motivert til å videreføre kunnskap de interesserer seg for i skolearbeid om kulturmøter. Dermed ivaretar eller utvikler de sin egen identitet, noe som kan ses i sammenheng med selvrealisering.

Barn og unge jobber med å realisere seg selv i opplæringen, og selvrealisering forutsetter at man kjenner sin egen identitet og har en positiv oppfatning av seg selv. Imsen klargjør hva selvoppfatning handler om. Selvoppfatning kan defineres som «de oppfatningene, refleksjonene og følelsene personen har om seg selv» (Imsen, 2020, s. 340). Unges identitet forbindes også med kompetansen de har ifølge Imsen: «I vår kultur har selvoppfatningen nøye sammenheng med personens oppfatning av sin egen kompetanse» (Imsen, 2020, s. 340). Ordet kunnskap eller kompetanse har med dette fått ny betydning som påvirker barn og unges identitet. Ifølge Imsen har samfunnet utviklet seg i en retning der kompetanse må til for å få et positiv selvilde av seg selv: «Nyere teoretikere betrakter sågar følelsen av kompetanse som et grunnleggende behov, på lik linje med Maslows vekstbehov» (Imsen, 2020, s. 340). Å mestre skolen kan med dette sies å ha blitt et grunnleggende behov. Å få positiv selvoppfatning i vår moderne og komplekse tid er derimot problematisk ifølge Giddens: «'Living in the world', where the world is that of late modernity, involves various distinctive tensions and difficulties on the level of the self» (Giddens, 1991, s. 188). Et individ kan komme i konflikt med seg selv i opplæringen om Imsen har rett i at selvoppfatningen henger sammen med kompetansen man har.

I nyere tid brukes også begrepet identitet «om personens fornemmelse om hvem man er, og hvilke sosiale og kulturelle grupper en hører til» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 371). Hvordan personligheten er og hva som er moralsk rett og galt, kan være svært forskjellig fra elev til elev avhengig av de kulturelle røttene man har. Elever med ulik etnisitet kan ha ulike forståelser om hvordan samfunnsutviklingen påvirker dem. Kunnskap om den teknologiske utviklingen og påvirkningskraften teknologi har på identiteten, blir derfor viktig i opplæringen.

2.4.1. Teknologiens konsekvenser og påvirkninger på identitet

Konsekvensene av den teknologiske utviklingen og hvordan den påvirker identiteten vår, kan ifølge Taylor ses i sammenheng med at samfunnet og maktaktører hele tiden søker etter økonomisk gevinst og profitt og at det er målestokken på suksess. Taylor går så langt og hevder at dette truer med å ta over livene våre (Taylor, 1989, s. 5). Og fra å være en del av en høyere orden som regjerte i tidligere samfunn, skriver Horkheimer og Adorno i sin kritikk av kulturindustrien, at mennesket har frigjort seg på en måte som kan oppleves som frihet, men som har bidratt til et kulturelt kaos sett fra et sosiologisk perspektiv: «The sociological view that the loss of support from objective religion and the disintegration of the last precapitalist

residues, in conjunction with technical and social differentiation and specialization, have given rise to cultural chaos is refuted by daily experience» (Horkheimer & Adorno, 2002, s. 94).

Både Horkheimer, Adorno og Taylor er kritiske til den moderne utviklingen på grunn av konsekvensene den har ført til.

Taylor setter ting i et bredere perspektiv og peker på hvordan tiden påvirker identiteten over tid der han sier at «Talk about 'identity' in modern sense would have been incomprehensible to our forebears of a couple of centuries ago» (Taylor, 1989, s. 28). I jordbrukssamfunnet var hele familien med på å jobbe fysisk i hjemmet. De var ute i skogen og hogde tre som de hogde opp og som de måtte frakte hjem og inn til vedovnen. I dag har alt blitt så mye enklere. Vi kjøper ovner og varer som gjør arbeidet for oss (Taylor, 1989, s. 6-7). Taylor kritiserer videre det institusjonelle samfunnet vi har vært en del av de siste århundrene og hevder at mange trekker konklusjoner rundt denne problematikken med at «we are utterly helpless unless we totally dismantle the institutional structures under which we have been operating for the last centuries – that is, the market and the state» (Taylor, 1989, s. 8). Sosiologen Bourdieu skriver også om hvor mye enkeltmennesker blir påvirket av samfunnet rundt oss der han mener at valg vi tar i hverdagen vår er «ubevisst styrte av forhold i samfunnet» (Børresen et al., 2019, s. 325).

Utvikling innenfor industrien påvirker også mennesker, noe Horkheimer og Adorno kritiserer. De hevder at kulturindustrien og populærkulturen kan sies å være et eksempel på kulturelt kaos. Varer masseproduseres for økonomisk profitt, og folk kjøper klær og andre varer som aldri før fordi de ofte er billige. På grunn av dette blir mennesket mer og mer likt: «Culture today is infecting everything with sameness» (Horkheimer & Adorno, 2002, s. 41).

Industriereiere tjener massivt på massekulturen, og kundene 'formes' i den retningen industriereiere ønsker. Folk kan oppleve en lykkefølelse fordi de har kjøpt en genser eller en bil som ble reklamert for på tv eller i et annet media. Flere kritiserer også denne industrielle utviklingen.

I «The Consumer Society» kritiserer Jean Baudrillard masseindustrien og dens konsekvenser. Mot slutten av 1960-taller kaller Baudrillard forbruk som den nye familiemyten der han kritiserer massekonsumets vekst og forbrukersamfunnet når vi beveger oss inn i en postmoderne verden. Baudrillard hevder at myten utviklet seg til å bli selve moralen i forbrukersamfunnet (Baudrillard, 2016, s. viii), og i «The Consumer Society» beskriver han hvordan den teknologiske utviklingen påvirker hverdagslivet til mennesker:

Baudrillard begins *The Consumer Society* by remarking on the profusion of objects that are now a taken for granted part of more and more people's everyday lives. Our consuming interest is continually cultivated, our appetites stimulated, by the relentless generation of newly designed consumer objects whose signs now litter the multiple screens on and through which we live our smart-phoned, i-padded, internetted and digitalised lives (Baudrillard, 2016, s. 4).

Harari er, som Baudrillard, skeptisk og kritisk til den teknologiske utviklingen. Kritikken fører til at Harari etablerer en ny myte knyttet til individets autenticitet der han hevder at folk i dag alt er fanget i bokser fordi vi allerede har blitt manipulert inn i en verden som går utover vår autenticitet: «Vår tids teknologiske og vitenskapelig revolusjon medfører ikke at autentiske enkeltpersoner og autentiske virkeligheter kan manipuleres av algoritmer og TV-kameraer, men snarere at autenticitet er en myte» (Harari, 2019, s. 255). Harari sier videre at den digitale manipulasjonen vil påvirke hvem du er og din identitet siden folk ikke forstår at de er fanget i bokser eller matriser (Harari, 2019, s. 255). Sosiale medier er et eksempel som viser dette. Privatliv for unge i dag er ikke det samme som før sosiale medier kom inn i hjemmene. I hvilken grad det påvirker identiteten, er subjektivt, men mer kunnskap i opplæringen om hvordan ytre faktorer i vår moderne verden påvirker selvet, kan føre til at elever blir mer bevisste på dette.

Denne samfunnsutviklingen er noe både Harari, Eriksen og Taylor problematiserer mer når de skriver om identitet i ulike kontekster og ser på identitet i sammenheng med konsekvenser av globaliseringen. I lys av den teknologiske utviklingen påstår Harari at menneskene står over en av de største utfordringene de noensinne har hatt og at en konsekvens av dette er følelser av desorientering: «Menneskeheten er i ferd med å miste troen på den liberale historien som har dominert global politikk de siste tiårene, nøyaktig samtidig som sammensmeltningen mellom bioteknologi og informasjonsteknologi konfronterer oss med de største utfordringene menneskeheten noen gang har stått ovenfor (Harari, 2019, s. 19). Følelsen av desorientering skjer parallelt med teknologiske fremskritt og skjer i et hurtigere tempo enn tidligere. Mange politikere og andre voksne klarer knapt å forstå de nye teknologiene. Ikke rart det får konsekvenser for unge mennesker. Et eksempel på dette er økonomiske systemer.

Harari spør seg hvordan politiske prosesser vil bli påvirket av fremskritt som påvirker økonomiske systemer. Han eksemplifiserer dette, og tar utgangspunkt i datamaskiner og kunstig intelligens som har gjort økonomiske systemer så kompliserte at få mennesker forstår det. Harari peker på den stadig raskere utviklingen i teknologien og varsler om en forestående

følelse av undergang og desorientering (Harari, 2019, s. 24). Ser man til Eriksen og hva han skriver om konsekvenser av den teknologiske utviklingen, setter han dette i sammenheng med nettverksbedrifter og knytter det opp mot verdensøkonomien. Han skriver at noen firmaer har utnyttet globalisering og tjent stort på den. Resultatet har blitt til transnasjonale selskaper som består av digitale nettverkssamfunn (Eriksen, 2008, s. 96-97). Denne utviklingen påvirker hvert enkelt individ i hverdagen vår uten at de fleste av oss har mulighet til påvirke i særlig grad. Vi blir manipulert i systemer som vi ikke har tilgang til og som mange ikke vet hvor befinner seg. Eriksen kaller disse systemene for konglomerater og presiserer rekkevidden av disse systemene: «Det nå nærmest universelle kapitalistiske produksjons-, distribusjons- og forbrukersystemet – pengeøkonomien, tilbuds- og etterspørselsmekanismen og lønnsarbeid finnes nesten overalt» (Eriksen, 2008, s. 97).

Taylor går videre i sin kritikk av den teknologiske utviklingen. Taylor skriver om ubehagelige konsekvenser av moderniteten i boka «The Ethics of Authenticity» der han spesielt tar for seg tiden etter andre verdenskrig selv om han anser modernitetens start fra det syttende århundret. Taylor påpeker at endringene som definerer moderniteten er komplekse og at de ennå er verdt å snakke om (Taylor, 2018, s. 1-2). En av de ubehagelige konsekvensene av den teknologiske utviklingen kan ses i sammenheng med individualisme og at mennesket har mistet noe underveis i forhold til hva som gir mening for den enkelte: «The dominant place of technology is also thought to have contributed to the narrowing and flattening of our lives...» (Taylor, 2018, s. 6). Taylor ser en sammenheng mellom den teknologiske utviklingen og utviklingen av kapitalismen og uttrykker konsekvensene av den slik:

People have spoken of a loss of resonance, depth, or richness in our human surroundings. Almost 150 years ago, Marx, in the Communist Manifesto, remarked that one of the results of a capitalist development was that 'all that is solid melts in the air'. The claim is that the solid, lasting, often expressive objects that served us in the past are being set aside for the quick, shoddy, replaceable commodities with which we now surround ourselves (Taylor, 2018, s. 6).

Vissheten om at globaliseringen og den teknologiske utviklingen påvirker oss i så stor grad, viser også at verden har blitt mer sammensatt og kompleks. Hybride krysningpunkter har blitt en del av vår verden, og tverrfaglighet er et begrep som kan ha oppstått som en konsekvens av dette.

2.5. Tverrfaglighet og flerfaglighet

Tverrfaglighet er blitt et mer relevant tema i skolesammenheng og i samfunnet ellers. En fremtidsstudie som omhandler kulturtrender i samfunnet utført av «inFuture» og på oppdrag av Kulturdepartementet, oppfordrer til at lærere får kunnskap om tverrfaglighet. Studien viser blant annet til Sverige som bruker profesjonelle kulturarbeidere i opplæringen, noe som bidrar til økt kompetanse hos lærere med tanke på å jobbe tverrfaglig. Slik skapes det en mer helhetlig undervisning. Studien understreker også at kultur har fått en utvidet forståelse, og at forskning for og på kultur også blir viktig i Norge i fremtiden (inFuture, 2018, s. 70-72). I tillegg til mer kunnskap om tverrfaglighet, er dybdelæring relevant i forbindelse med tverrfaglighet. 'Kommunikasjon og kulturfagets' tverrfaglige form bidrar til dybdelæring hos elevene. Dybdelæring vil si å

gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019).

En amerikansk forskningsrapport som tok for seg utdannelse for liv og arbeid, viser også hvor viktig det er med dybdelæring i vårt århundre: «The committee views the broad call for deeper learning and 21st century skills as reflecting a long-standing issue in education and training— the desire that individuals develop transferable knowledge and skills» (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 69). Får elever dybdekunnskap de kan overføre til flere fag, kan de få mer kompetanse som kan være nyttig i arbeidslivet og livet ellers. Kompetansegrunnlaget vil muligens være mer interessant for arbeidsgivere som ser dette potensialet. Samtidig endres arbeidsmarkedet i tråd med utviklingen, og arbeidssøkeren vil ha flere muligheter å få jobb.

For å forstå tverrfaglighet, må en også forstå flerfaglighet slik at man skiller mellom disse og tydelig forstår forskjellen. Man kan definere flerfaglighet slik: «Et flerfaglig studium består av flere enkeltfag som hver for seg drives på sine egne enfaglige premisser med sin egen metodikk» (Sørensen et al., 2008, s. 91). Innledningsvis i denne studien ble formelen for tverrfaglige studier presentert som $A + B = C$. Formelen kan forklares nærmere slik: «Summen av dei to disiplinane eller teoretiske perspektiva som inngår i studien, gir noko anna og tredje enn det dei representerer kvar for seg, noko nytt i grunneiningane. Tverrfaglege kulturstudier og -analysar kan ikkje oppløysast i separate faglege disiplinar» (Høystad, 2010, s. 12). Sammenligner man med flerfaglige studier, blir formelen $1 + 1 = 2$. En forklaring på

denne flerfaglige formelen er at det bygges «kunnskapshus med mursteinar som blir lagt ved sida av kvarandre (Høystad, 2010, s. 12). Illustrasjonene viser at det er viktig å skille mellom flerfaglighet og tverrfaglighet.

Behovet for tverrfaglig forskning blir stadig større: «I et komplekst sammensatt samfunn med økende grad av spesialisering er det et sterkt behov for at noen ser sammenhenger på tvers og kobler kunnskaper, erfaringer og ferdigheter fra ulike spesialdisipliner» (Sørensen et al., 2008, s. 91). Ny forskning vektlegger også behovet for å bryte ned grensene mellom det akademiske miljøet og annen profesjonell praksis på grunn de komplekse forholdene verden står overfor: «Disse utfordringene krever forskning som går på tvers av tradisjonelle grenser (det vi gjerne kaller tverrfaglig forskning), men må også bryte ned grensene akademia og profesjonell praksis (transdisiplinær forskning)» (Forskningspolitikk, 2019). Et tverrfaglig perspektiv er derfor sentralt i denne studien for å undersøke hvordan et tverrfaglig programfag som 'kommunikasjon og kultur' kan bidra til nye perspektiv i en fremtidig skole.

2.6. Et blikk inn i fremtiden

Verden er stadig i endring, og vi bør bli bevisste på at endringene påvirker selvet og oss alle. Taylor ser dette fra et multikulturelt samfunnsperspektiv når han hevder at «the desire for survival is not simply the desire that the culture that gives meaning to the lives of currently existing individuals should continue for them, but requires the continued existence of the culture through indefinite future generations» (Taylor et al., 1994, s. 157). Han hevder med dette at de kulturelle sammensetningene i samfunnet, og som gjenspeiles i klasserommet, bør ivaretas i fremtiden. For identitet handler om å «kjenne seg selv og vite hva en står for. Det er følelsen av tilhørighet i forhold til fortid, nåtid og fremtid» (Imsen, 2020, s. 384). Kjenner man seg selv, har et godt selvbilde og samtidig føler at man hører til der man er, er dette faktorer som kan bidra til mestringsfølelse og aktiv deltakelse i et klasserom.

Harari derimot stiller spørsmål som rettes mot unge mennesker om hvilke ferdigheter man må ha for å skaffe seg jobb og hvordan man skal forholde seg til verden i fremtiden. Selv svarer han at det er umulig å svare på alle disse spørsmålene fordi vi ikke har kunnskap om hvordan alt vil være framover (Harari, 2019, s. 267). Han presiserer at nå er det vanskeligere enn noensinne å svare på disse spørsmålene siden utviklingen innenfor teknologien går raskere enn noen gang. Han hevder at vi ikke lenger kan «være sikre på noe som helst – heller ikke ting som tidligere har virket fastsatt og uforanderlig» (Harari, 2019, s. 267). Ser vi disse to

fremtidsteoriene i sammenheng med hverandre, så vet vi ikke om verden vil fortsette å utvikle seg i en retning der globen blir mer flerkulturell eller om nasjonalisme vil vokse frem igjen. Vi vet heller ikke hva den teknologiske utviklingen vil føre til. Opplæringen kan ses i sammenheng med Hararis fremtidsutsikter. Å forberede seg på en fremtid når man er usikker på hvordan den vil bli, er en utfordring. Likevel er det noen faktorer som er relevante i opplæringen for å kunne mestre utfordringene som kommer. Faktorer som å øve på ferdigheter som selvstendighet, nytenkning, innovasjon og demokratisk deltakelse er noen. I arbeid med dette kan elever i større grad jobbe med fagemner som interesserer dem og passer dem slik at identiteten videreutvikles og mestring skjer slik Imsen påpeker ovenfor.

Harari beveger seg mer konkret innom utdanning og skole når han påstår at skoler er opptatt av å fylle elever med mye informasjon. Før var det meningsfylt siden det ikke fantes så mye informasjon, men nå oversvømmes vi av informasjon fra alle kanter, spesielt med tanke på Internett og mulighetene der. Finner man noe som er vanskelig, klikker man seg bare videre et annet sted. Informasjonsflyten gjør det vanskelig å vite hva som er rett og ikke (Harari, 2019, s. 268-269). Man kan føle seg fortapt og forvirret når informasjonsmengden er enormt stor. I slike sammenhenger blir det enda viktigere å jobbe med kritisk tenkning slik at elevene håndterer informasjonsflyten fornuftig, noe Harari oppfordrer skolen til: «Det folk trenger, er evnen til å få informasjonen som gir mening, skille mellom hva som er viktig og hva som er uviktig, og fremfor alt å sette sammen mange informasjonsbiter til et større bilde av verden» (Harari, 2019, s. 269).

Harari stiller også et direkte spørsmål om hva skolene bør undervise i. Til det svarer han:

Mange pedagogiske eksperter hevder at skolene bør gå over til å undervise i 'de fire C-ene': kritisk tenkning (critical thinking), kommunikasjon (communication), samarbeid (collaboration) og kreativitet (creativity). Generelt bør skolene tone ned tekniske ferdigheter og legge vekt på universalferdigheter som gjør elevene i stand til å håndtere livet på en god måte. Det viktigste av alt vil bli evnen til å håndtere endringer, lære nye ting og bevare den mentale balansen i uvante situasjoner (Harari 2019, s. 270).

Harari er ikke alene om å peke på at det er viktig å kunne håndtere endringer i fremtiden: «Success in work and life in the 21st century is associated with cognitive, intrapersonal, and interpersonal competencies that allow individuals to adapt effectively to changing situations rather than to rely solely on well-worn procedures» (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 70).

2.7. Oppsummering av teorikapitlet

Dette kapitlet har etablert en teoretisk ramme for studien fra et flerfaglig perspektiv. Utgangspunktet for rammen var å se på livsmestring i en fremtidig skole og forholdet mellom skolen og samfunnet. For å snevre inn studien, har det likevel vært nødvendig å omfavne mange elementer. Dette må ses i sammenheng med kompleksiteten i forholdet mellom skolen og samfunnet. Ved å bruke et konkret eksisterende programfag i skolen, ble kulturbegrepet drøftet, og det har blitt redegjort for den historiske bakgrunnen for at Nye kulturstudier oppsto. Den historiske bakgrunnen for Nye kulturstudier er relevant i studien med tanke på samfunnsutviklingens rolle og konsekvenser den fører til. Videre har kapitlet drøftet sentrale nøkkelementer i programfaget 'kommunikasjon og kultur'. De sentrale nøkkelementene som ble drøftet, var kultur, globalisering, identitet og tverrfaglighet. Underveis gjennom kapitlet ble relevant teori om skoleinstitusjonen og andre samfunnsfaktorer trukket inn. I tillegg fikk livsmestring et eget avsnitt siden livsmestring i skolen er det overordnede i studien. Samlet legger denne teorien et solid grunnlag for analysen av de offentlige skoledokumentene og den hermeneutiske tilnærmingen av programfaget 'kommunikasjon og kultur'.

3. Metodiske tilnæringer

Kapitlet skal gå igjennom forarbeidet og gjennomføringsarbeidet som ble foretatt for å svare på den overordnede problemstillingen som er: **I hvilken grad kan bevisstgjøring om den politisk styrte skolen og faget ‘kommunikasjon og kultur’ føre til nye tanker om livsmestring i fremtidens skole?** I forarbeidet presenteres kritisk diskursiv analyse og hermeneutikk der bruken av metodepluralisme redegjøres for innledningsvis. Deretter vil det redegjøres for hvordan ‘kommunikasjonsdelen’ i ‘kommunikasjon og kulturfaget’ ble innlemmet i studien. Videre kommer en presentasjon av intersubjektivitet, reliabilitet og validitet som er vitenskapsteoretiske krav. Empiriutvalget blir presentert i den siste delen av forarbeidet. Etter å ha gått igjennom forarbeidet, vil det gis en innføring av gjennomføringsarbeidet. Underveis vil det reflekteres over min rolle som forsker sett fra et etisk perspektiv. Refleksjonene vil i tillegg vise hvordan de vitenskapsteoretiske kravene ble ivaretatt i oppgaven.

3.1. Metodepluralisme og dens vitenskapsteoretiske krav

I de moralske overveielserne over muligheten for å kaste lys over flere sider av et empirisk materiale, ble det tydelig at å bruke to tilnæringer i studien er i tråd med metodikken i tverrfaglige kulturstudier: Metodikken i tverrfaglige studier henter forskjellige verktøy fra den metodiske redskapskasse og ut ifra hvilke behov man har og kaller metoden for metodepluralisme eller bricolage (Sørensen et al., 2008, s. 92). Erkjennelsen om dette og faktumet at studien henter teori fra flere teoretiske fagdisipliner, klargjorde muligheten for å undersøke empiriutvalget med to ulike tilnæringsmetoder. For hensikten med å kombinere ulike «metodiske og teoretiske perspektiver gjør det mulig å kaste lys over forskjellige sider ved sammensatte fenomener» (Sørensen et al., 2008, s. 91). Samtidig er det viktig å holde seg til de vitenskapsteoretiske kravene slik tverrfaglige analyser i kulturstudier krever: «Også den tverrfaglige analysen er underlagt de vanlige metodiske og vitenskapelige krav om koherens, konsekvens og konsistens i framstillingen» (Sørensen et al., 2008, s. 92). Med dette ble det viktig å skille mellom kritisk diskursiv metode og hermeneutisk tilnærming. Hadde studien blandet kritisk diskursiv metode og hermeneutisk tilnærming i hverandre, hadde studien ikke oppfylt de vitenskapsteoretiske kravene. Men å videreføre funn med en ny metodetilnærming er relevant siden man da bringer med seg funn inn i en ny retning. For å kunne gjøre dette, skal det først redegjøres for den kritisk diskursive analysen som er den første metoden som brukes.

3.2. Kritisk diskursiv analyse

Kritisk diskurs er både teori og metode. Hovedvekten av teorien i denne studien om kritisk diskurs er fra Faircloughs kritiske diskursanalyse, men med påvirkning av annen teori fra andre diskursteoretikere. Årsaken til dette valget av metode er at skolen ses fra to ulike perspektiver. På innsiden av skolen er jeg tett på elever og er kjent med skolekulturen og rammene til Opplæringsloven. Utenfor skolen leser og hører jeg om skolen fra et samfunnsperspektiv. De to perspektivene samsvarer ikke alltid. Inntrykket er ofte at føringene myndighetene selv legger for opplæringen, blir ignorert i kritikken av skolen. Selvkritikken uteblir med andre ord. Fra et samfunnsperspektiv er fokuset ofte på frafall og negative elementer. Forskning støtter dette synet:

Statens øyne har de siste tiårene sett stadig mørkere på de unge som ikke følger strømlinjeformede løp gjennom utdanning og arbeid. Når den norske staten på 2000-tallet har definert en stor andel av hvert ungdomskull som 'fracfall', har både forskere og befolkning fulgt lydige etter. De siste årene har sågar flere ungdommer selv begynt å se seg selv ut fra denne tilfeldig konstruerte byråkratiske kategori: som 'dropouts'. Som når det gjelder prestasjonspress og økende behov for diagnoser, ser de styrende påfallende ofte med undring og bekymring på problemer som de selv har bidratt til å skape (Vogt, 2020, s. 1).

Det er viktig å være kritisk til samfunnets fokus på resultater og gjennomføring i skolen og de politiske føringene som ligger til grunn for opplæringen i skolen. For Stortinget og Regjeringen styrer i stor grad hvordan den norske skolen skal være. Fra et samfunnsperspektiv rettes det ofte kritiske blikk mot skolen, og opplæringen kan lett påvirke enkeltmennesker negativt. Elevene har behov for ros. De fleste elevene opplever kanskje at de får anerkjennelse og blir ivaretatt av de ansatte på skolen, men det er usikkert om de får det fra et samfunnsperspektiv i like stor grad. Elevenes identitet og mestringsfølelse kan således bli påvirket:

The thesis is that our identity is partly shaped by recognition or its absence, often by the misrecognition of others, and so a person or group of people can suffer real damage, real distortion, if the people or society around them mirror back to them a confining or demeaning or contemptible picture of themselves. Nonrecognition or misrecognition can inflict harm, can be a form of oppression, imprisoning someone in a false, distorted and reduced mode of being (Taylor et al., 1994, s. 25).

Erkjennelsen rundt forholdet mellom skolen og samfunnet og den politiske styringen bak opplæringen, var en pådriver til å forske på innhold i skolen for å blikket bort fra tall og

gjennomføring, ofte knyttet til samfunnsøkonomiske gevinster. I en kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag, står det at skolen har «tatt en vending vekk fra den tradisjonelle konteksten skolen har blitt diskutert innenfor» og «I dag diskuteres skolen i konteksten kunnskap/økonomi» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 18). Denne tankegangen stemmer siden frafall i skolen ofte knyttes til økonomiske konsekvenser. Eksempler på negative økonomiske konsekvenser kan være arbeidsledighet, ungdom som starter med kriminalitet eller narkotika fordi de ikke kommer seg videre i livet eller psykisk syke ungdommer som påfører samfunnet kostnader.

Formålet i studien er å etterstrebe og få fokuset vekk fra økonomiske konsekvenser på frafall og resultater i skolen selv om slike fakta ofte kan sies å være korrekte. Med denne inspirasjonen er det relevant og passende å bruke kritisk diskursanalyse som forskerposisjon. For en forskers rolle i kritisk diskursanalyse er å identifisere og analysere mistenksomme eksempler på urettferdige begrensninger av menneskers autonomi og illegitime maktutøvelse (Svensson, 2019, s. 54).

Studien tar utgangspunkt i Faircloughs definisjon av diskursanalyse. Kritisk diskursanalyse er en retning som har til formål å systematisk undersøke

de ofte uigennemsigtige årsags- og determinansforhold mellom (a) diskursive praksiser, begivenheter og tekster, og (b) bredere sociale og kulturelle strukturer, relationer og prosesser, [...] hvordan sådanne praksiser, begivenheter og tekster fremkommer og er ideologisk formet af magtrelasjoner og kampe om magt, [...] og] hvordan uigennemsigtigheten i disse relationer mellom diskurs og samfund selv er en faktor, der sikrer magt og hegemoni (Fairclough i Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 75).

Faircloughs definisjon rommer mye. Definisjonen viser kompleksiteten og mulighetene en kritisk diskursanalyse legger til rette for. Potensialet for å styre i en selvkomponert retning ligger til rette i studien, og det er også en grunn til at den blir valgt. Videre vil det redegjøres for det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kritisk diskursanalyse. Underveis vil det også bli forklart hvordan jeg kom frem til at metoden passet denne studien.

3.2.1. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kritisk diskursanalyse

I prosessen som førte til at valget om å bruke kritisk diskursiv metode, ble det kartlagt noen muligheter ved å se på teori og metode i sammenheng med hverandre. Dette er i tråd med Nye

kulturstudier som kjennetegnes ved «den nære forbindelsen med teori og metode» (Sørensen et al., 2008, s. 92). Teorier som brukes ovenfor i tidligere kapitler om nøkkeltemaene kultur, identitet og globalisering, åpnet opp for ulik tematikk og vinklinger rundt temaene siden de kan bunne ut i så mye forskjellig avhengig av konteksten. For «Teori er også en måte å teste og kritisk gjennomtenke en tematikk og dens relevans eller aktualitet» (Sørensen et al., 2008, s. 92-93). Å kjenne til historisk bakgrunn og utviklingsprosesser er også relevant for å forstå hvorfor man bruker en eller flere spesifikke metoder siden vitenskapen har endret seg i tråd med samfunnsutviklingen. Videre skal det redegjøres for det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kritisk diskursanalyse. Formålet med dette er å få en bedre forståelse av hvorfor metoden er aktuell i denne studien samt å bli bedre kjent med kritisk realisme som vitenskapsteori.

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kritisk diskursanalyse starter med strukturalismen. Historien til strukturalismen føres tilbake til Fernand Saussure som var en fransk språkforsker og døde på begynnelsen av 1900-tallet. Saussures bærende tanke var at språket består av to nivåer, det vi snakker og det vi skriver og leser (Sandmo, 2015, s. 160). Jeg som forsker kan ikke sies å være en strukturalist siden man i strukturalismen ser for seg at «folk genererer mening ved hjelp av strukturer som primært ligger på utsiden av individene» (Skrede, 2017, s. 73). Denne studien ønsker å knyttes til hvordan elever har det på skolen og må derfor gå utover empirien og det språklige. Dette er ikke i tråd med Saussures tenkning. Saussure hevdet derimot at mening ikke blir generert på grunn av en referent med meninger, men fordi tegnene er ulike fra hverandre (Skrede, 2017, s. 73). Strukturalismen var rådende i første halvdel av 1900-tallet, men utviklet seg så i en annen retning kalt poststrukturalismen.

En av de viktigste endringene i overgangen til poststrukturalismen, var at interessen for faste strukturer bleknet. Interessen for betydningsdannelse av tegn ble derimot betydningsfull. Så fra 1960-1970-tallet ble både måten meningene ble skapt på, og meningene i seg selv, viktigere i historie- og kulturforskningen. Fokuset og interessen vekk bort fra det stabile og til det ustabile (Sandmo, 2015, s. 167). Sentrale personer i denne tradisjonen er franskmennene Jacques Derrida og Michael Foucault. Språk er ennå helt sentralt, men interessen for det psykologiske spekteret i et individ fantes ikke. Derimot var den sosiale sfæren interessant for poststrukturalistene. De mente at språk bidro til en konstituering av sosial identitet og relasjoner (Skrede, 2017, s. 75). Denne vendingen ble kalt for den språklige vendingen, og resultatet av denne nye retningen er diskursanalysen (Sandmo, 2015, s. 168). Som forsker er dette interessant på grunn av temaet sfæren i skolen. Med et skriftlig empirisk grunnlag har jeg et liknende utgangspunkt som poststrukturalistene siden «poststrukturalistene viderefører

at tegn eller ord får sin betydning ved å være forskjellige fra hverandre, men at språket kontekstualiseres og analyseres i ulike sosiale sammenhenger» (Skrede, 2017, s. 75). Likevel forskes det på livsmestring, og da er det kognitive spektret til elevene sentralt. Jeg kan dermed ikke kalle meg en 'ren' poststrukturalistisk forsker.

Poststrukturalismen ble videreutviklet da fokuset rettet seg mot å finne betydninger som var flertydige og historisk foranderlige. Denne videreutviklingen førte til at ordet diskurs ble tatt i bruk: «Filosofen og kulturhistorikeren Michael Foucault brukte 'diskurs' om talemåtar som er institusjonaliserte i eit samfunn, eller som på ulike vis regulerer og styrer det sosiale og kulturelle livet til folk» (Kaldal, 2002, s. 46). Med denne teorien ble metoden interessant siden empirien består av offentlige skolestyringsdokumenter som er utformet for å sette rammer for skolevirksomhet. Likevel var ikke i målet å undersøke rammene for skolevirksomhetene, og filosofen Jürgen Habermas' bruk av diskurs bidro til en erkjennelse om å finne en bedre egnet metode. For Habermas

bruger diskurs om herredømmefri og rasjonell samtale mellom opplyste og likestilte menneske, der det som får bestemme, er dei beste argumenta. Dermed blir diskurs eit filosofisk og ikkje eit empirisk begrep. Det blir ein ide, eit ideal, om korleis ein gjennom diskurs kan skape konsensus i eit samfunn (Kaldal, 2002, s. 46).

Hensikten er ikke å kun undersøke hvordan enighet kommer til uttrykk i det empiriske materiale for så å være enig i denne diskursen, men heller å tolke hvordan tekstelementer kan forstås i ulike kontekster. Valget falt derfor på å se hva teori om diskursanalyse og sosialkonstruktivisme sier. Sosialkonstruktivistene er «opptatt av språk som viktig for å konstruere vår virkelighetsforståelse, og derfor er språkanalyse også sentralt i denne tradisjonen» (Skrede, 2017, s. 76). Men ifølge Skrede så blir diskursanalyse «ofte oppfattet som sosialkonstruktivistisk og derfor – av noen – som irrelevant» (Skrede, 2017, s. 79). Skrede hevder dette synet er feil av to grunner. Den ene grunnen er at dersom virkeligheten ikke reduseres til diskurs, kan man godt sies å være sosialkonstruktivist. Den andre grunnen hevdes å være at det finnes ulike grader av sosialkonstruktivisme bakt inn i diskursanalysenes mange retninger. Med dette konkluderer han at det blir viktig å drøfte premissene til tilnærmingene som premissene til Fairclough er bygget på (Skrede, 2017, s. 79). På bakgrunn av Skredes teori om premisser til tilnærminger, oppsto det en mulighet for å se nærmere på teori om kritisk diskursanalyse for å se om den type analyse ville egne seg i denne studien.

Norman Fairclough er den som videreførte diskursanalyse til kritiske diskursanalyse og som hadde som sitt prosjekt «å omsette diskursteorien til en konkret metode med bredere relevans for så vel humaniora som samfunnsvitenskap, og som har døpt metoden sin ‘kritisk diskursanalyse’...» (Sørensen et al., 2008, s. 105). Jeg ble inspirert av sosialkonstruktivistene fordi språket i studiens empiriske materiale i aller høyeste grad er viktig for å forstå virkeligheten den omhandler. Samtidig er et ønske å kunne vinkle analysen i en retning som kan bidra til at studien kan undersøke hvordan maktstrukturer i skolestyringsdokumenter kan knyttes til livsmestring i skolehverdagen. Med denne erkjennelsen, ble det enda mer relevant å undersøke teorien til Fairclough for å se om hans teori passet til denne studien.

Richardsen tydeliggjør forskjellen på diskursiv analyse og kritisk diskursiv metode der han skriver at man må spørre seg «hvilken påvirkning en tekst eller en diskurs har på sosiale relasjoner, samt vurdere om påvirkningen er uheldig eller ikke. Det er akkurat dette som gjør at diskursanalyse blir kritisk diskursanalyse» (Richardsen i Skrede, 2017, s. 81-82). Med dette kom erkjennelsen om at en passende metode var funnet. For «Kunnskap har endret karakter fra å være noe i personen, til å bli noe utenfor personen – særlig definert av samfunnets (samfunnsøkonomiske) behov» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 49). Ved å bruke kritisk diskursiv metode, i tillegg til hermeneutisk tilnærming, kunne blikket rettes mot hvordan samfunnet og samfunnsstrukturer kan påvirke elevene i skolen. Faircloughs teori hjalp i erkjennelsen av dette fordi han skriver «at man ved at sammentænke teorier og metoder i undersøgelser af aspekter af den sociale proces kan bidrage til en teori- og metodeudvikling, som flytter på grænserne mellom forskjellige teorier og metoder» (Fairclough, 2008, s. 93-94). Siden det er utfordringer i skolen, er det et forskningsbehov for å undersøke om det er mulig å bidra til å flytte på disse grensene.

Utfordringer i skolen oppstår ofte på grunn av bestemmelsene til andre aktører enn de som jobber med elever hver dag: «At the same time, business and political leaders are increasingly asking schools to develop skills such as problem solving, critical thinking, communication, collaboration, and selfmanagement—often referred to as ‘21st century skills’» (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 1). Med andre ord er det andre enn de som jobber i skolen som bestemmer hvordan opplæringen skal være. Denne erkjennelsen om et kritisk blikk ledet an til valget om å bruke kritisk diskursiv metode der hensikten er å påvirke noe man anser som et sosialt eller politisk problem. Teorien støtter denne tankegangen: «The analyst is in no sense a bystander or dilettante but someone who chooses to work on pressing social and political problems

rather than on issues which can be easily funded or are good for careers» (Wetherell, Taylor & Yates, 2001, s. 384).

Et eksempel som viser myndighetenes ambisjon, er fra en nyere stortingsmelding. Der står det:

Regjeringen har som mål at innen 2030 skal 90 prosent av elevene som begynner i videregående opplæring, fullføre og bestå. For å nå dette målet er et viktig skritt på veien at 5000 flere skal fullføre videregående opplæring hvert år innen 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 7).

Slike utsagn er en av grunnene til at valget falt på å bruke kritisk diskursiv analyse. For «Kritisk diskursanalyse ser seg selv ikke som en avkoplet, uengasjert og objektiv øvelse, men som kritisk engasjert i ulike samfunnsspørsmål» (Skrede, 2017, s. 83). Fra et etisk perspektiv, har jeg som lærer en forpliktelse til å være engasjert i elevenes skolehverdag, og da er det relevant å bruke kritisk diskursanalyse. Skrede skriver at etisk forpliktelse er nettopp noe som kjennetegner kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017, s. 84). Oppdraget er ikke å søke etter evigvarende sannheter og endelige løsninger, men heller å undersøke noe problematisk. Myndighetenes og politikerne fokus på skole og opplæring er problematisk.

Faircloughs definisjon av kritisk diskursanalyse som ble vist ovenfor, virker noe teoritung. Derfor velges det nå å bruke en mer håndfast og forståelig definisjon:

«Samfunnsvitenskapelig forskning bør ikke bare fortolke og forklare den sosiale realitet slik den er og har vært, den bør også søke å forandre den gitte virkelighet i retning av hva den kunne og burde være» (Skrede, 2017, s. 82). Igjen understrekes det at målet ikke er å finne løsningen på hvordan skolen skal bli i fremtiden. Hensikten er snarere å bidra med nye teorier og vinklinger i en søken etter nye erkjennelser for å fremme et bedre samfunn. Dette er i tråd med Faircloughs teori: «Målet med kritisk samfunnsforskning er å øke forståelsen av hvordan samfunn produserer både fordelaktige og ufordelaktige resultater, samt foreslå hvordan en kan forbedre samfunnsutviklingen» (Skrede, 2017, s. 85).

For å få nye forståelser av forholdet mellom samfunn og skole, ville ikke den kritisk diskursive analysen alene gitt mulighet til å undersøke problemstillingen. Perspektivene i studien må undersøkes både fra utsiden av skolen og fra innsiden av skolen. Min 'lærerhorisont' gir gode forutsetninger for å gjøre dette siden min identitet har blitt formet gjennom læreryrket over mange år:

To know who I am is a species of knowing where I stand. My identity is defined by the commitments and identifications which provide the frame or horizon within which I can try to determine from case to case what is good, or valuable, or what ought to be done, or what I endorse or oppose. In other words, it is the horizon within which I am capable of taking a stand (Holmgren, 2018, s. 8).

Når studien videre skal gjøre rede for hvorfor hermeneutisk tilnærming er blitt brukt, er perspektivet fra innsiden av skolen og på et konkret fag.

3.3. Hermeneutisk tilnærming

Som forsker har jeg faglige synspunkter og livserfaringer som tas med i tolkninger. Møtene med tekst og språk, vil derfor tolkes subjektivt, noe som er i tråd med hermeneutikken: «Hermeneutikk kommer av det greske ordet *hermeneuein*, som betyr forklare, tolke, utlegge» (Sørensen et al., 2008, s. 103). En leser kan derimot forstå problemstillingen annerledes enn forskeren i første møtet med den. I hermeneutikken kalles dette for-forståelse: «Det allerede etablerte synet ethvert menneske møter verden med, kalles i hermeneutikken for for-forståelse. Det vil si forståelsen som går forut for den forståelsen vi skaper i en gitt situasjon» (Kjeldsen, 2017, s. 297). Med bakgrunn som lærer i videregående skole, og på grunn av videre studier i ‘retorikk og debatt’, ‘fortellende dokumentar’, i tillegg til ‘historie og teori i kulturstudier’, har jeg min egen horisont i møte med problemstillingene. Hans-George Gadamer definerer horisont som et etablert syn «som vi bruker til å forstå verden med» (Kjeldsen, 2017, s. 298). Denne erkjennelsen åpnet opp for mange muligheter ved å bruke hermeneutisk tolkning i møte med nøkkeltemaene kultur, identitet, globalisering og livsmestring. Begrepene kan tolkes svært ulikt og i mange retninger avhengig av den subjektive horisonten en leser møter begrepene med.

Med denne horisonten som utgangspunkt i møte med forskningsspørsmålene, ble noen av forståelsene delt gjennom begrepsavklaringer og refleksjoner gjennom skrivingen av de to første kapitlene. Dette er således et utkast til analyse- og diskusjonsdelen. For med ny og mer tekst i analysedelen kan horisonten endres: «Å forstå det som står i teksten innebærer å utarbeide et slikt første utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lenger inn i meningen» (Gadamer, 2010, s. 304). Likevel kan dette være problematisk siden leserne kan lure på hva motivet med denne tankegangen er. En som var kritisk til Gadamers hermeneutikk var Paul Ricoeur. Han mente at det som skal forstås i en

tekst, ikke først og fremst er den som taler bak teksten, men heller det som teksten taler om; det vil si tekstens sak og den verden som teksten utvikler på en eller annen måte (Ricoeur, 1986, s.76- 77). Dette forholdet mellom tekst og subjekt har lenge har vært gjenstand for diskusjon. Det er ikke merkelig siden hermeneutikk blir brukt synonymt med tolkningslære og interpretasjon. Men her skiller Gadamer hermeneutikk seg fra andre versjoner

ved at han ser *teksten* og ikke ein fortidig intensjon som målet for tolkinga. Å identifisere seg med, eller leve seg inn i tankene til fortidsmenneska, og avdekke opprinnelige intensjonar, ser Gadamer som umuleg, fordi ei kvar tolking – og kvar tolkar – ber uutsletteleg preg av tida som har gått, og av det tolkaren si tid byr på av kunnskap og forståing (Kaldal, 2002, s. 43).

Intensjonen i denne studien er også at teksten skal legge opp til mulighet for tolkning. Likevel har jeg valgt å dele informasjon om meg selv med leserne fordi «Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Som forsker har man i tillegg et etisk og moralsk ansvar der ærlighet er viktig. En avgjørende faktor i forskerrollen er «-hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet» (Kvale & Brinkman, 2015, s. 108). Gjennom studien er jeg ærlig, og rettferdighetssansen er noe jeg har etterstreber å vise. Hensikten med å knytte problemstillingen til livsmestring i skolen, er fordi barn og unge fortjener en mer fremadrettet skole. Barn og unge fortjener også å bli rettferdiggjort i forhold til samfunnets syn på dem. Kvarv støtter meg således i valg av tema siden: «De verdier, normer og forhåndsoppfatninger samfunnsforskeren har med seg på forhånd, er med på å bestemme hvilke temaer som velges, hvordan problemstillingen formuleres osv.» (Kvarv, 2010, s. 155). Gjennom denne tverrfaglige studien vises dette. Likevel må leseren selv tolke studien ut ifra sin horisont.

I studien er det umulig å si hva som er sant eller ei, siden for-forståelsene tas med inn i prosessen. Dessuten «innser man som forsker at de ‘sannheter’ men kommer fram til, er skrøpelige, dvs. usikre og betingede med hensyn til sted, situasjon og varighet» (Kvarv, 2010, s. 155). Siden livsmestring er et tema i studien, legges det opp til at det ikke finnes et entydig svar på hvilke kriterier som skal til for å mestre livet. Forskerposisjonen i denne studien tilsier dermed at det er utelukket å være objektiv og nøytral. Selvrefleksjon er derimot viktig: «Den selvreflekterte forskeren er bevisst sin bakgrunn, sine forhåndsoppfatninger og legger til grunn slike vurderinger inn i diskusjonen om de funn som vedkommende kommer fram til» (Kvarv, 2010, s. 155). Underveis i studien reflekteres det over alt dette.

Med dette vil årsakene til hvorfor hermeneutisk tilnærming blir brukt, endelig poengteres. En årsak er at i det tverrfaglige 'kommunikasjon og kulturfaget', vil elevene ha mulighet til å utvide sine kunnskapshorisonter når de jobber med teori fra flere fag i et fag. Da er det lettere å se sammenhenger i livsverdenen. Teori om hermeneutikken støtter denne tilnærmingen der det står at

vår forståelse utvider seg ved at den svinger mellom helhet og del i en stadig utvidende sirkelbevegelse. Våre tidligere erkjennelser danner en helhet av viten, en fortolkningshorisont, som er det utgangspunktet som gjør nye erkjennelser forståelige. Denne helheten utvider seg stadig som en spiral ved at ny viten blir lagt til den opprinnelige viten, som da på grunnlag av den nye erkjennelsen sees i et nytt lys (Tollefsen et al., 1997, s. 531).

To andre årsaker til at valget faller på hermeneutisk tilnærming, er for å utvide forståelseshorisonten og for å vise leseren tverrfaglighet gjennom studien. Ved å ta utgangspunkt i relevante tekstelementer, kan studien ved hjelp av denne tilnærmingen, tolke andre tekster enn det empiriske materialet. Den kritisk diskursive analysen tillater ikke dette i samme grad og på samme måte. Å bruke teori fra flere perspektiver, og i kontekst med hverandre, kan i større grad bidra til nye refleksjoner og gi et bredere perspektiv enn om man kun holder seg til politiske skolestyringsdokumenter som empirien består av. Studien kan således oppnå en bedre innsikt fordi man «bare kan forstå en helhet gjennom dens deler, og delene gjennom helheten» (Kjeldsen, 2017, s. 297). Og sist, men ikke minst, vil tilnærmingen brukes for å søke etter sannhetserfaringer når det gjelder temaet livsmestring, noe som kan sies å overskride kontrollområdet til vitenskapelig metodikk. Livsmestring knyttes da heller til åndsvitenskapene og filosofien og til erfaringer utenfor vitenskapen (Gadamer, 2010, s. 21-22). Oppsummert egner derfor hermeneutisk tilnærming seg godt til å brukes i denne studien.

3.4. Retorikk i studien og i 'kommunikasjon og kulturfaget'

Innledningsvis i dette kapitlet blir det nevnt at teori om språk og kommunikasjon ikke er med i de to første kapitlene. Videre kommer en begrunnelse for hvordan dette ble løst i studien, og for ordens skyld hentes problemstillingen opp igjen: I hvilken grad kan bevisstgjøring om den politisk styrte skolen og faget 'kommunikasjon og kultur' føre til nye tanker om livsmestring i fremtidens skole? Kommunikasjon og retorikk er en stor del av det av faget 'kommunikasjon

og kultur'. Likevel ble det liten plass i studien til å inkludere denne delen i de to første kapitlene. Derfor velger jeg å gå fram på en måte gjennom hele studien som skal klargjøres nå. Innholdet om retorikk nedenfor er med andre ord relevant i programfaget.

Retorikk har blitt definert på mange ulike måter gjennom flere tidsepoker, og Aristoteles «forstod retorikk som evnen til å overbevise» (Kjeldsen, 2017, s. 21). Min hensikt som forsker er å overbevise om noe. Hele studien legger opp til det, og hensikten står også eksplisitt i teksten og uttrykkes underveis i teksten. En leser av studien kan likevel endre synet sitt underveis i lesingen siden mottakeren befinner seg på ulike steder i teksten på ulike tidspunkt. Kjeldsen forklarer dette slik: «Ethos handler riktignok om avsenderen, men innenfor retorikken defineres ordet normalt som den oppfatningen en mottager har av en avsender på et bestemt tidspunkt» (Kjeldsen, 2017, s. 119). Med dette tas det retoriske grep gjennom studien for å bli oppfattet som troverdig etter studien er ferdig lest. I retorikken kalles dette for endelig ethos: «Endelig ethos ('terminal ethos') er det inntrykk tilhørerne har av deg når du er ferdig med å kommunisere. Den er altså et produkt av vekselvirkningen mellom den innledende og avledete ethos» (Kjeldsen, 2017, s. 133).

Den innledende ethos er knyttet til oppfatningen mine mottakere har av meg før jeg begynner å tale. Publikum konstruerer med andre ord en oppfatning av meg ut fra hva de vet om meg i forhold til hva slags yrke jeg har, erfaringene jeg har gjort meg og den generelle oppfatningen av min karakter (Kjeldsen, 2017, s. 125-126). Siden mottaker kun kan bli påvirket av teksten, så blir det introduksjonsdelen i denne studien som vil påvirke hvordan mottaker oppfatter min innledende ethos. Derfor har jeg skrevet om meg selv der og redegjort for hvorfor temaene i studien er viktige for meg.

Inntrykket i introduksjonsdelen er ikke avgjørende for min avledende ethos selv om den er viktig. Jeg kan likevel vinne tillit hos leserne videre gjennom studien.

Kommunikasjonshandlingen gjennom hele studien bidrar til det. Kommunikasjonshandlingen kalles for avledet ethos: «Den ethos en avsender tildeles under sin tale eller kommunikasjon, kalles derfor den avledete ('derived') ethos» (Kjeldsen, 2017, s. 128). Retoriske grep som kan bidra til at leserne kan få ny eller vedvarende tillit er gjennom valg av temaer, gjennom argumentasjonen, at avsender er ærlig og redelig, hvilke kilder som brukes og gjennom sikker og flytende språkføring (Kjeldsen, 2017, s. 128-133). Hensiktsmessige retoriske grep tas gjennom hele denne studien. Grepene kommer frem gjennom strukturen i den vitenskapelige

teksten og på grunn av de selektive valgene i innholdet. Ved å vise hva retorikk er gjennom hele studien, er målet at min endelige ethos skal bli sterk når studien er ferdig lest.

3.5. Vitenskapsteoretiske krav

Nå er det gjort rede for den kritiske diskursive analysen og hermeneutisk tolkningen som er valgt i denne studien. Videre presenteres de vitenskapsteoretiske kravene som er valget mellom kvantitativ og kvalitativ metode, intersubjektivitet, reliabilitet og validitet. Deretter beskrives prosessen rundt datautvalget, og dets styrker og svakheter vil bli diskutert. Etter det kommer en oversikt over den valgte analytiske tilnærmingen.

I henhold til vitenskapsteoretiske krav er rollen en forsker har svært ulik når det velges kvantitativ metode enn hvis det velges kvalitativ metode: «Kvantitativ metode er mer preget av kontroll fra forskerens side. Undersøkellesopplegget har preg av avstand og selektivitet i forhold til datakilden» (Kvarv, 2010, s. 127). En forsker som velger kvalitative metoder, får mer ressurser siden oppfatningene forskeren har i forkant av studien trekkes inn i studien. Men det er viktig at forskeren er åpen om oppfatningene man har i forkant og at disse kan endres underveis. I tillegg er det en større læringsprosess å gjennomføre en kvalitativ forskningsprosess enn hvis man velger en kvantitativ forskningsprosess (Kvarv, 2010, s. 141). Denne studien etterfølger disse vitenskapsteoretiske kravene fordi jeg åpen og reflekterer over svakheter og styrker samt er bevisst på å lære underveis.

Et av de viktigste kravene som blir stilt i forskning er intersubjektivitet. Intersubjektivitet innebærer at forskningen skal være tilgjengelig og åpen for utenforstående. Formålet med dette er at andre skal kunne kontrollere og etterprøve undersøkelsen i ettertid (Kvarv, 2010, s. 38, 43). For at intersubjektivitetskravet skal være oppfylt, så skal andre lesere «bli presentert for de verdimeslige, teoretiske og metodiske forutsetningene som ligger til grunn for en undersøkelse» (Kvarv, 2017, s. 38). Denne studien oppfylder kravet til intersubjektivitet siden andre kan kontrollere undersøkelsen etter den er ferdig og blir offentliggjort på Internett.

Reliabilitet og validitet er to andre krav som knyttes opp mot empirien i studien. Reliabilitet betyr at «undersøkelsen må være til å stole på. Noen sier at den må være gjennomført på en troverdig måte, en måte som vekker tillitt» (Jacobsen, 2015, s. 17). Validitet handler om at empirien skal være relevant og gyldig. Man opererer med to ulike typer gyldighet. De kalles intern gyldighet og ekstern gyldighet. Intern gyldighet er når man har dekning i den valgte empirien i forhold til konklusjonene man kommer til. Ekstern gyldighet er om resultatene fra

det avgrensede området man har jobbet med i undersøkelsen, også er gyldige i sammenhenger utenfor undersøkelsen (Jacobsen, 2015, s. 17). Til tross for de vitenskapsteoretiske kravene, er det viktig å understreke at det ikke finnes perfekte forskningsprosesser. Prosesser inneholder svakheter, feil og presisjoner som mangler noe. Og poenget er ikke å være perfekt i studien man foretar, men det som er viktig er å reflektere over og redegjøre for svakheter (Jacobsen, 2015, s. 17). For å støtte opp under empirikravene, vil det derfor reflekteres over og redegjøres for svakheter underveis i studien.

Ved bruk av kritisk diskursiv metode skriver Skrede at det er relevant å bruke offentlige skoledokumenter. Ifølge Skrede så foretrekker de fleste som jobber med denne analysetypen å bruke skriftlige dokumenter og av typen som forskeren selv ikke utvikler. Politiske dokumenter er vanlig i så måte (Skrede, 2017, s. 21). For å svare på problemstillingen, finner jeg ingen andre dokumenter mer relevante enn rammedokumentene for skolen som er på et makronivå. Og ved bruk av kritisk diskursiv metode, er det vanlig å veksle mellom bruk av teori og empiri når man belyser forhold på mikro- og makronivå (Skrede, 2017, s. 22). For å kunne drøfte elementer som omhandlet elever, blir bruk av offentlige styringsdokumenter både gyldig og troverdig.

En annen årsak som ligger til grunn for det empiriske utvalget som blir presentert nedenfor, er at studien forsker på samfunnsmessige forhold og ønsket om å komme så 'nær' skolehverdagen som mulig. I tillegg er det relevant å bruke offentlige og skriftlige skolestyringsdokumenter i hermeneutisk tilnærming fordi «De hermeneutiske prinsippene har til formål å sikre gyldige fortolkninger av religiøse, juridiske og litterære tekster» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). Min utvalgte empiri er offentlig og ligger tilgjengelig på Internett for alle. Ifølge offentlighetsloven er kravet om offentlig åpenhet følgende:

Etter offentlighetsloven § 2 første ledd er hovedregelen at "(f)orvaltningens saksdokumenter er offentlige så langt det ikke er gjort unntak i lov eller i medhold av lov". Det framgår videre av § 2 annet ledd første punktum at "enhver" kan kreve å få gjøre seg kjent med "det offentlige innholdet av dokumenter i en bestemt sak". Dette innebærer at det ikke stilles noen krav om nasjonalitet, alder eller saklig interesse for å få innsyn (NOU 2003: 30, s. 34).

Studien vil bli både gyldig og pålitelig ved å velge data som 'alle' kan få tak i. Skole er en samfunnsinstitusjon de fleste har eller har hatt en tilknytning til. En faktor som også bidrar til bruken av hermeneutisk tolkning, skyldes måten den ble utviklet på. Hermeneutisk tolkning startet som et verktøy for å tolke Bibelen, men ble videreutviklet som en lære om utlegning og

tolkning. Slik ble hermeneutikken utvidet til å tolke menneskelivet (Sørensen et al., 2008, s. 103). Skolehverdagen til elever er i aller høyeste grad en del av menneskelivet. Videre kommer en kort presentasjon av det empiriske skoledokumentutvalg som legger føringer for hvordan skolehverdagen til elevene skal være.

3.6. Offentlige skoledokumenter som empiri

Tekstutvalget består av Ludvigsenrapporten, den overordnede delen av læreplanen for grunnopplæringen og høringsutkastet til pågående læreplanen i ‘kommunikasjon og kulturfaget’. Utvalget er offentlige skolestyringsdokumenter som står i forhold til hverandre. Ludvigsenrapporten lå til grunn for utarbeidingen av den overordnede delen av læreplanen som ble tatt i bruk høsten 2020. Høringsutkastet til ny læreplan i ‘kommunikasjon og kultur’ er underordnet den overordnede læreplanen. Valget falt på å bruke høringsutkastet til ny læreplan i ‘kommunikasjon og kulturfaget’ fordi den er av nyeste dato. Ellers hadde den gjeldende læreplanen fra 2006 blitt brukt.

3.6.1. Ludvigsenrapporten

21. juni 2013 oppnevnte Regjeringen ved kongelig resolusjon et utvalg som skulle utarbeide en rapport rettet mot samfunns- og arbeidslivet i et fremtidig perspektiv. Rapporten ble kalt Ludvigsenrapporten. Rapporten viser til delutredningen NOU 2014: 7 og peker på hurtige samfunnsendringer som kompleksitet og et stadig større mangfold: «Som vist i delutredningen NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole* peker flere utviklingstrekk mot et samfunn med større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer» (NOU 2015: 8, s. 8). Rapporten til Ludvigsenutvalget er på 108 sider, og utvalgets mandat var å undersøke hva slags kompetanse elevene ville trenge å lære i løpet av de neste 20-30 årene for å imøtekomme kompetansebehovene i samfunnet. Som en del av dette, skulle utvalget undersøke endringer som trengtes i skolefagene for at elevene skulle oppfylle disse kompetansene samt hva som ville kreves av aktørene i grunnskoleopplæringen for å imøtekomme de nye behovene (NOU 2015: 8, s. 8).

3.6.2. Overordnet del av læreplanen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Høsten 2020 ble ‘Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen’ tatt i bruk for «1. -9. trinn og vg1» (Utdanningsdirektoratet, u.å). Delen er en overordnet del av hele

læreplanverket og gjelder grunnskolen og videregående opplæring. Dokumentet er på 18 sider og delt inn i følgende fire deler: ‘Om overordnet del’, ‘opplæringens verdigrunnlag’, ‘prinsipper for læring, utvikling og danning’ og ‘prinsipper for skolens praksis’. ‘Om overordnet del’ «utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2020). ‘Opplæringens verdigrunnlag’ utdyper verdiene som ligger til grunn for vårt demokrati og skal bidra til å hjelpe oss å arbeide, leve og lære sammen i vår komplekse samtid og også inn i vår ukjente fremtid. I delen om ‘prinsipper for læring, utvikling og danning’ står det hvilke prinsipper skolen har i oppdragene som omhandler både den livslange danningen til den enkelte og utdanningsoppdraget mens elevene er på skolen. ‘Prinsipper for skolens praksis’ uttrykker prinsipper som er mer rettet mot skolens ansvar i forhold til hvordan man møter elevene. Godt læringsmiljø, tilpasset undervisning og et engasjert profesjonsfelleskap er prinsipper som blir vektlagt i denne delen.

3.6.3. Høringsutkastet til ny læreplan i ‘kommunikasjon og kultur’

Høringsutkastet fra 27. februar 2020 har en overskrift som heter ‘Om faget’ og som deles inn i fire kategorier: ‘Fagets relevans og sentrale verdier’, ‘kjerneelementer’, ‘tverrfaglige temaer’ og ‘grunnleggende ferdigheter’. Hovedelementene som nevnes i ‘fagets relevans og sentrale verdier’ er at språkfaget er sentralt for kulturforståelse, kommunikasjon, identitetsutvikling og kritisk tenkning. Som en del av dette står det at verdigrunnlaget skal realiseres, og faget skal bidra til anerkjennelse og forståelse for ulike kulturers måter å kommunisere på og for deres tradisjoner og verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Delen om ‘kjerneelementer’ deles i fire avsnitt med mellomtitlene ‘tekst og virkelighet’, ‘kommunikasjon’, ‘kulturell identitet’ og ‘kommunikasjonsanalyse’. Avsnittet om ‘tekst og virkelighet’ uttrykker at «Elevene skal forstå hvordan tekstkulturer forandrer og utvikler seg over tid, og vurdere og drøfte hvordan tekstskaping påvirkes av sosiale faktorer og teknologiske muligheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Avsnittet om ‘kommunikasjon’ vektlegger å mestre forskjellige kommunikasjonsformer for å skjønne hvordan språket påvirker våre sosiale relasjoner. ‘Kulturell identitet’ uttrykker at elevene skal utvikle forståelsen for hva kulturell identitet er gjennom drøfting og analyse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Under ‘kommunikasjonsanalyse’ står det: «Kjerneelementet kommunikasjonsanalyse skal ligge til grunn for alt arbeid i faget. Elevene skal forstå, velge ut og bruke relevante

teorier og analysemetoder. Elevene skal utøve kildekritikk og utvikle digital dømmekraft» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Delen om ‘tverrfaglige temaer’ er delt inn i to avsnitt med hver sin mellomtittel; ‘Folkehelse og livsmestring’ og ‘demokrati og medborgerskap’. ‘Folkehelse og livsmestring’ handler om «å kunne bruke kompetanse om kommunikasjon til å forstå og håndtere mellommenneskelige relasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det står også at «Elevene vil få mulighet til å utvikle kritisk tenkning» og «Kjennskap til hvilke kulturelle uttrykk som er sentrale for å utvikle og uttrykke egen og andre identitet, gir også elevene en trygg plattform for egne valg og samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Avsnittet om ‘demokrati og medborgerskap’ kan oppsummeres med at elevene skal utvikle «forståelse for andres perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Delen om ‘grunnleggende ferdigheter’ uttrykker grunnleggende ferdigheter som muntlighet, å kunne skrive, lese og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Etter å ha presentert det empiriske materialet, skal studien nå gi en innføring av fremgangsmåten av metodepluralismen ved å starte med den kritisk diskursive analysen og deretter den hermeneutiske tilnærmingen.

3.7. Fremgangsmåten

3.7.1. Kritisk diskursiv analyse

I denne analysen er målet å undersøke følgende forskningsspørsmål:

- 1) I hvilken grad kommer maktposisjoner til uttrykk i empirien, og bidrar eller forhindrer maktposisjoner i empirien til mer fokus på livsmestring?

For å kunne belyse forskningsspørsmålet, skal analysene bruke noen utvalgte tekstelementer fra empirien som peker på eller inneholder nøkkeltemaene i teoridelen; kultur, globalisering, livsmestring eller identitet. I tillegg vil analysen svare på den første delen av forskningsspørsmålet gjennom en analysemodell utformet av Norman Fairclough.

Analyserammen som brukes består av fem trinn. Modellen ble utformet av Fairclough som tok utgangspunkt i den kritiske teoretikeren Roy Bhaskars begrep ‘forklarende kritikk’ (Fairclough, 2008, s. 98). De fem trinnene blir beskrevet nedenfor. Et sentralt trekk ved å bruke denne analysefremgangsmåten er at den kombinerer relasjonelle og dialektiske elementer. Motsetningselementene består av negativ kritikk i betydningen diagnose av

problemet og positiv kritikk i betydningen identifikasjon av ennå ikke realiserte muligheter for å takle problemet (Fairclough, 2008, s. 99). Hensikten med å bruke denne modellen bunner ut fra et kritisk blikk på offentlige skoledokumenter som er et resultat av politisk styring. Kritisk diskursiv analyse tillater meg å forske på denne måten: «[Critical discourse analysis] allows students, investigators, or external observers to deploy the terms which preoccupy them in describing, explaining, critiquing, etc. the events and texts to which they turn their attention» (Wetherell et al., 2001, s. 385). Modellen skal gås igjennom trinn for trinn der det skal beskrives hva som skal gjøres.

Første trinnet handler om å fokusere på et sosialt problem som har et semiotisk aspekt (Fairclough, 2008, s. 99). Semiosen er selve diskursen, og jeg velger å ta utgangspunkt i Faircloughs måte å definere diskurs på. Fairclough bruker diskurs synonymt med språkbruk og han anser språkbruk «for å være en form for social praksis mere end en rent individuell aktivitet eller en simpel afspejling av situationsbestemte variable» (Fairclough, 2008, s. 17). Det sosiale problemet som gjøres rede for, er at distinksjonen mellom utdanning- og skolepolitikken og hverdagen i skolen blir for stor.

Verdt er det også å understreke at denne analyserammen legger til rette for å oppnå «et frigjøringsperspektiv. Fokus er på problemene for dem, vi løst kan omtale som ‘taberne’ inden for bestemte former for samfundsliv – de fattige, de socialt ekskluderende, dem som er udsat for undertrykkende køns- eller racerelationer og så videre» (Fairclough, 2008, s. 99). Poenget med dette er å frigjøres fra fokuset til hva andre stemmer sier om hva som kan bli bedre i skolen og heller se på skolen fra innsiden ved å undersøke et fag som ‘kommunikasjon og kultur’. Skrede hevder at «Som kritisk vitenskap kan ikke, eller kanskje vi skal si bør ikke, kritisk diskursanalyse unngå den klassiske er-bør-debatten. Fra en ytring kan en ikke logisk slutte hva en bør gjøre» (Skrede, 2017, s. 85). Faktumet at offentlige skolestyringsdokumenter er et resultat av politiske føringer, er noe som eksisterer. Politikerne legger føringer for hvordan elevene skal oppleve livsmestring i skolehverdagen. Det kritiske blikket handler at skoledokumenter bør analyseres for å undersøke om maktposisjoner disse skoledokumentene er et resultat av, vil bidra eller forhindre til livsmestring i fremtidens skole.

Andre trinnet i analyseprosessen går ut på å identifisere hindringer for å løse problemet via analyse av a) nettverket av praksiser det er plassert i, b) relasjonene mellom semiosen og andre elementer innenfor de gjeldende praksiser og c) diskursen; strukturell analyse, interaksjonsanalyse, interdiskursiv analyse og lingvistisk og semiotisk analyse (Fairclough, 2008, s. 99). Når det gjelder a) nettverket av praksiser ‘kommunikasjon og kulturfaget’ er

plassert i, skal det pekes på ord og fraser i empirien som står i forhold til hverandre. Deretter, under det som står i punkt b), analyseres relasjonene mellom ordene og frasene fra empirien som står i forhold til hverandre.

Under punkt c) skal det foretas en strukturell analyse av diskursordenen. En strukturell analyse er en fremgangsmåte som følger en bestemt rekkefølge. Fairclough definerer den abstrakte bruken av diskurs som språkbruk som sosial praksis, en måte å tale på som gir betydning til opplevelser ut fra et bestemt perspektiv, det vil si en bestemt diskurs (Fairclough i Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79). Den strukturelle analysen vil fokusere på to dimensjoner slik Fairclough skriver man skal gjøre når man skal analysere diskurs:

den kommunikative begivenhed – et tilfælde af sprogbrug – som fx en avisartikel, en film osv. og ‘diskursorden’ (‘order of discourse’) – summen av de diskurstyper, som bruges inden for en social institution eller et socialt domæne. Diskurstyper består av diskurser og genrer (Fairclough i Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79-80).

Når dette er gjort, vil empirien ha blitt undersøkt for å finne felles trekk som peker på en bestemt diskurs.

Deretter skal det foretas en interaksjonsanalyse. Interaksjonsanalysen vil undersøke hvordan diskursordene er strukturert i forhold til hverandre i empirien og hvordan de samhandler i de ulike empiridokumentene. Ifølge Fairclough vil jeg med dette diskutere de forholdene at kritisk diskursiv analyse «veksler mellom et fokus på struktur og et fokus på handling – et fokus på struktureringen av diskursordener og et fokus på, hvad der skjer i de enkelte interaksjoner» (Fairclough, 2008, s. 100). Etter dette skal det gjennomføres en interdiskursiv analyse som også er en del av interaksjonsanalyse. Interdiskursivitet kan sies å være «Artikuleringen af forskellige diskurser inden for og på tværs af grensærne mellom forskellige diskursordener...» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84). Det siste som skal gjøres på dette andre trinnet i analyseprosessen, er å foreta en lingvistisk analyse av nøkkelementene i empirien. Den lingvistiske analysen kommer til å analysere nøkkelementene i empirien helt konkret på språknivået og ta i bruk grammatiske verktøy og begreper som Fairclough anser som sentrale i en lingvistisk analyse. Når man gjør dette, er det språket man analyser som bestemmer hvilke verktøy man bruker. Analysen vil derfor undersøke språkbruken i empirien og da særlig ord og innhold.

‘Redskapene’ som skal brukes er transitivitet og modalitet. I analysen av transitiviteten, vil det ses på hvordan «begivenheder og processer forbindes (eller ikke forbindes) med subjekter

og objekter. Man er interessert i at afdække de ideologiske konsekvenser, forskjellige fremstillingsformer kan have» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 95). Ideologi forstår Fairclough som betydning i maktens tjeneste. Mer presist oppfatter han ideologier som betydningskonstruksjoner som bidrar til produksjon, reproduksjon og transformasjon av dominansrelasjoner (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 86). I analysen av språket i empirien og ved bruk av 'redskapet' modalitet, vil det fokuseres på ulike uttrykksmåter i teksten. Ordet modalitet betyr «'måde', og analyser av modalitet fokuserer på talerens grad av tilslutning ('affinitet') til en setning» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 95). Nøkkelord og hvordan de står i forhold til omkringliggende tekst vil være sentralt i denne delen av språkanalysen.

I det andre trinnet i analyseprosessen vil det stilles en diagnose som kan forklares slik: «Diagnosen tager den måde, sociale praksisser forbindes til netværk på, den måde, hvorpå semiosis relaterer til andre elementer af social praksis og træk ved selve diskursen, i betragtning» (Fairclough, 2008, s. 100). Etter å ha utført det andre trinnet i analyseprosessen, vil det kunne settes en diagnose på problemet etter å ha spurt på en indirekte måte hvilke hindringer som fantes for å løse det (Fairclough, 2008, s. 100).

I det tredje trinnet i analyseprosessen skal det vurderes om den sosiale ordenen, også kalt nettverket av praksiser, kan sies å 'ha behov for' problemet (Fairclough, 2008, s. 101). I denne prosessen skal man komme tilbake til utgangspunktet i første trinnet i analyseprosessen for å trekke slutninger ut ifra hva som er analysert så langt. Og det er gjennom denne kritikken at det på nytt kan konkluderes med hvordan ting er ved å peke på hvordan ting bør være (Fairclough, 2008, s. 101). Det sosiale problemet om at distinksjonen mellom utdanning- og skolepolitikken og hverdagen i skolen blir for stor, vil bli redegjort for og vurdert på nytt etter analysene er gjort.

I det fjerde trinnet i analyseprosessen identifiseres mulige veier forbi hindringene, og dette skal gjøres ved å peke på og vise hullene i den sosiale ordenen (Fairclough, 2008, s. 99-101). Da vil det bli gjort et forsøk på å bidra til sosial forandring ved å se på fordeler og ulemper ved det sosiale problemet. Samtidig med dette vil analysen svare på det første forskningsspørsmålet. Svaret blir hentet frem igjen i diskusjonsdelen sammen med funnene på den hermeneutiske tilnærmingen.

3.7.2. Hermeneutisk tilnærming

Den hermeneutiske tolkningen vil foregå gjennom en dialog som søker å finne sannhetsoppfatninger som vil være forståelige for leseren med det formålet å komme fram til en horisontsammensmeltning som skal drøftes i diskusjonsdelen. Målet med å bruke hermeneutisk tilnærming er for å få til en horisontsammensmelting for å nå en utlegningshorisont (Gadamer, 2010, s. 437), og Gadamers idealisme lå nettopp i det at han trodde det var mulig å nå en horisontsammensmeltning. Med horisontsammensmeltning menes at «forståelseshorisonter nærmer seg hverandre gjennom en prosess av spørsmål og svar, i en spørsmål svardialektikk og dialog, der spørsmålet ifølge Gadamer har en forrang framfor svaret. Språk er kort og godt *dialog* for Gadamer» (Sørensen et al., 2008, s. 104). Gjennom en samtale med meg selv og ved hjelp av teori og mine tolkninger av empirien, vil jeg kunne komme fram en utlegningshorisont.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, skal det undersøkes hvilke måter den diskursen jeg lander på, kan bidra til å komme nærmere svar på forskningsspørsmålene. For «Diskurser er måter å representere på. Diskurser kan knyttes til ulike posisjoner eller perspektiver som ulike grupper av sosiale aktører har» (Skrede, 2017, s. 35).

Den hermeneutiske tolkningen kommer til å undersøke ett forskningsspørsmål av gangen. Forskningsspørsmålene er:

- 1) I hvilken grad kan kultur forstås som relevant for livsmestring?
- 2) I hvilken grad kan identitet i vår globaliserte verden forstås som relevant for livsmestring?

Tolkningen skal starte med en grundig nærlesing av rapporten til Ludvigsenutvalget for å få en totaloversikt over innholdet. For å snevre inn søket, skal tolkningene bruke tekstelementer som berører kjernebegrepet i forskningsspørsmålet. Slik vil teksten bli delt i flere deler. Etter det skal hele rapporten leses fra et overordnet perspektiv. Den samme fremgangsmåten vil bli brukt i møtet med den overordnede delen i læreplanen og den overordnede teksten i høringsutkastet til programfaget 'kommunikasjon og kultur'. Tolkningene vil foregå gjennom en dialog med meg selv der jeg skal svare på spørsmål som blir stilt underveis for å kunne se sammenhenger, likheter og ulikheter mellom tekstdelene og tekstene i empirien. Etter dette, vil sammenhengen i alle tekstene tolkes. I tolkningene vil det brukes teori som studien tidligere har vist til og også ny relevant teori, i tillegg til egne erfaringer. Hensikten er å komme fram til sannhetsoppfatninger.

Gjennom lesingen av empiri og relevant teori skal erfaringer tas med i jakten etter sannhetsoppfatninger. Og dette er noe av kjernespørsmålet Gadamer stiller, for han spør hva det er som gjør det mulig at noe forstås som sant for hver enkelt av oss. Gadamer svarer på dette at sannhet er det som åpenbarer seg og kommer til syne i øyeblikket noe går opp for oss. Dermed blir sannhetsbegrepet til Gadamer fast forbundet med erfaring (Gadamer, 2010, s. 12). Og for å komme fram til sannheter gjennom tolkninger av de offentlige dokumentene, vil fordommer bli tatt med inn i tolkningene. Fordommer er det Kjeldsen kaller for-forståelser (Kjeldsen, 2017, s. 297) og som ble redegjort for ovenfor. For ifølge Gadamer er fordommer betingelser for at man skal forstå noe:

Fordommer fungerer som produktive mulighetsbetingelser for forståelse og dermed også for at vi skal kunne erfare noe som sant. Enhver forståelse må skje ut fra det erfaringsgrunnlag man til enhver tid besitter. Det er med andre ord ens forråd av innsikter, erfaringer, opplevelser, oppfatninger – kort sagt for-dommer – man må benytte seg av hvis man vil forstå noe. Uten fordommer, ingen forståelse; og jo flere fordommer, desto større forståelse (Gadamer, 2010, s. 13).

Mange fordommer kommer til å bli med inn i lesingen. Men først skal rapporten fra Ludvigsenutvalget, og deler av den overordnede læreplanen, leses med et mer profesjonelt lærerblikk enn i lesingen av høringsutkastet til læreplanen i 'kommunikasjon og kultur'. Årsaken er at det vil bli for mange fordommer å ta med inn i den første lesingen. Fornuften tilsier at noen av fordommene må siles ut på dette stadiet, noe Gadamer: «Ingen metode i hele verden vil på forhånd kunne kontrollere og kvalitetssikre ens fordommer. Å ville gjennomlyse alle sine fordommer er derfor som å ville løfte seg opp etter håret» (Gadamer, 2010, s. 13-14).

I lesingen av høringsutkastet til faget 'kommunikasjon og kultur', skal det leses med 'hele' meg. Privatpersonen vil blande seg med lærer-jeg-et, for i møtet med 'kommunikasjon og kulturfaget', vil fornuften tilsi at fordommer er viktige og relevante for tolkningen. Lesingen skal innlemme alle erfaringene i livet. Gadamer kaller dette for en «fornuft uten ankerfeste, og som kun viser seg i og gjennom den hermeneutiske erfaring» (Gadamer, 2010, s. 18). Fornuften skal dermed styre i en retning som gjør tolkningene bedre ved at å trekke inn 'hele' meg.

Til tross for egen overbevisning om å tolke for å finne mine sannheter, er det likevel viktig å understreke at det er mine tolkninger som blir stående igjen. For

Hvordan kan jeg vite at jeg forstår tekstens 'egentlige' mening? Og hvordan kan jeg vite at det jeg opplever som 'sant' og innsiktsfullt, faktisk er det? Det kan jeg ifølge Gadamer ikke vite noe sikkert om. Man er som leser på åpent hav (Gadamer, 2010, s. 18).

Men uansett om det er mine tolkninger som er igjen til slutt, er dette hva hermeneutisk tilnærming handler om, og slik vil kravene til vitenskapsteorien oppfylles.

4. Kritisk diskursiv analyse

Denne kritiske diskursive analysen vil først utdype det som tidligere i studien ble antydnet som et sosialt problem. Det vil si at det vil bli redegjort for distinksjonen mellom utdanning- og skolepolitikken og hverdagen i skolen. Etter det vil analysen identifisere forhindringer som står i veien for å løse det sosiale problemet. Deretter vil analysen svare på om den sosiale ordenen trenger det sosiale problemet og kort drøfte fordeler og ulemper med disse hindringene. Analysene vil bruke noen teksteksempler i empirien som peker på eller inneholder nøkkeltemaene i teoridelen; kultur, globalisering, livsmestring eller identitet. Forskningsspørsmålet som skal analyseres er:

I hvilken grad kommer maktposisjoner til uttrykk i empirien, og bidrar eller forhindrer maktposisjoner i empirien til mer fokus på livsmestring?

4.1. Utdyping og presisering av det sosiale problemet

Barn og unges identitetsutvikling på vårt globale 'sted' er viktig for fremtiden, og de første leveårene spiller en stor rolle for hvordan fremtiden blir. Derfor spiller 'skolekulturen' en særdeles viktig rolle: «I ungdomstiden er elevene særlig sårbare når det gjelder utvikling av identitet og deres muligheter for identitetskonstruksjon, og i denne livsfasen spiller skolen en sentral rolle» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 150). I så henseende er det et faktum at det stilles spørsmål om de ulike plassene kunnskapsformene har i skolen. Oppmerksomheten rundt denne internasjonale skolediskursen har økt de seneste årene. Parallelt med denne økende diskursen, har det politiske nivået i større grad tatt styringen og kontrollen over utdanningssystemet (Hovdenak & Stray, 2015, s. 151). Utviklingen i skolen bør derfor ses i forhold til den globale utviklingen.

Siden årtusenskiftet og som en respons på globaliseringen, har politikk ofte vært det samme som identitetspolitikk (Eriksen, 2008, s. 172). Politisk styring er det dermed verdt å se nærmere på. Den enkeltes bevissthet rundt denne styringen kan lett svinne hen i vår 'multitaskende' kultur, og man kan fort la seg påvirke av omgivelsene. For «I senere år har vi på samtlige kontinenter sett fremveksten av politiske bevegelser som forsøker å styrke den kollektive opplevelsen av unikhhet, ofte med globaliseringsprosessene som motstander, ettersom globaliseringen oppfattes som en trussel mot det lokale særpreget og selvbestemmelse» (Eriksen, 2008, s. 172). Hvordan denne kollektive unikhheten kommer til uttrykk i skolen, kan henge sammen med økt læringspress:

Spørsmålet er om læringspresset har gått for langt, om det har tatt en vending som kanskje ikke er så heldig. Internasjonalt legges det opp til kunnskapstesting hvor en sammenligner hvilke land som lærer mest i sentrale skolefag, og det stimuleres til konkurranse mellom skoler om hvem som er flinkest. Skolen er i ferd med å bli preget av en individualistisk konkurransementalitet etter mønster av den vi finner i næringslivet. Tanken er at når man konkurrerer, lærer man mer (Imsen, 2020, s. 17).

Biesta er enig i at 'konkurranseskolen' har fått økt internasjonal oppmerksomhet:

The past 20 years have seen a remarkable rise in interest in the measurement of education or, in the lingo of the educational measurement culture, the measurement of educational 'outcomes.' Perhaps the most prominent manifestation of this phenomenon can be found in international comparative studies such as the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) and OECD's Programme for International Student Assessment (PISA) (Biesta, 2009, s. 33).

Biesta problematiserer denne utviklingen og hevder at «the abundance of information about educational outcomes has given the impression that decisions about the direction of educational policy and the shape and form of educational practice can be based solely upon factual information» (Biesta, 2009, s. 34). Skoleresultater er kun en liten del av den informasjonsmengden Biesta peker på. Selvsagt er det tilfredsstillende å oppnå gode resultater, men skolediskursen bør i enda større grad rettes mer mot faginnholdet i skolen og også hvordan skolestrukturen er bygd opp, og knytte dette opp mot relevansen dette har for elevene i vår globaliserte verden. Biesta bifaller dette: «Education does, however, not only contribute to qualification and socialisation but also impacts on what we might refer to as processes of individuation or, as I prefer to call it, processes of subjectification – of becoming a subject» (Biesta, 2009, s. 40).

Å være et subjekt i vår komplekse globaliserte verden er annerledes enn tidligere. Kanskje den politiske styringen av utdanning bør legge føringer for en skole som samsvarer i større grad med edderkoppnettene vi befinner oss i. Biesta viser hvor viktig det er å endre den politiske utdanningsdiskursen: «The need to engage explicitly with values in our decisions about the direction of education is easily overlooked, particularly in those cases in which the concepts that are used already appear to express values» (Biesta, 2009, s. 35). Skolereformen som ble iverksatt høsten 2020 er en av mange skolereformer oppigjennom årene. Intensjonen har vært å forbedre skolen, det er ingen tvil om det. Og verdigrunnlaget bak reformene har

vært gode. Likevel er det viktig og verdt å se på utdanningsdiskursen med nye blikk, og da er det relevant å undersøke politiske styrte skoledokumenter.

Skoledokumenter kan sies å uttrykke verdier i samtiden. Biesta hevder imidlertid at det feiles når man ikke er tydelig nok i avgjørelsene om hvordan disse verdiene skal videreutvikles i tråd med retningen utdanning og skole går i. I tillegg styrer den lokale og globale politikken hver enkelt av oss mer enn mange ønsker og erkjenner. Politikken styrer oss kanskje til og med i retning av hvem vi er eller hvem vi bør være siden «ideologier som fremmer kulturell renhet går hånd i hånd med en identitetspolitikk som glorifiserer gruppens kultur og væremåte, samtidig som den mistenkeliggjør fremmede» (Eriksen, 2008, s. 148).

Eriksens påstand kan virke brutal, likevel kan mange kjenne seg igjen i at politisk styring påvirker hvert enkelt menneske. Selv om globalisering også har vært et gode for menneskene, tyder mye på at «økende ulikheter både mellom og innenfor samfunn» (Harari, 2019, s. 89) er en konsekvens av denne utviklingen. Det sosiale problemet blir dermed at distinksjonen mellom utdanning- og skolepolitikken og hverdagslivet blir for stor. Med hverdagslivet menes alt det som er felles og som berører hver enkelt av oss. Og siden kultur og identitet i en globalisert verden er en del av 'alles' hverdagsliv, refereres hverdagslivet til disse tre begrepene for å forenkle forståelsen. Hvordan distinksjonen mellom utdanning- og skolepolitikken kommer til uttrykk i politisk styrte skoledokumenter, er noe analysen skal undersøke nærmere. Om det blir for stor avstand mellom skolepolitikken og innholdet i skolen, vil det være urovekkende siden samfunnet speiler skolen.

4.2. Identifisering av forhindringer for å løse det sosiale problemet

For å identifisere barrierer for å løse det sosiale problemet, skal flere relevante elementer analyseres. Relevante elementer er nettverket av praksiser problemet er plassert i, relasjonene mellom semiosen og andre elementer innenfor de gjeldende praksisene og diskursen. Når det gjelder diskursen, skal det foretas noen analyser. Den første er en strukturell- og interaksjonsanalyse, deretter en interdiskursiv analyse og til sist en lingvistisk og semiotisk analyse.

4.2.1. Analyse av nettverket av praksiser

For å identifisere den første barrieren for å løse det sosiale problemet, vil avsnittet starte med å presentere nettverket av praksiser som ligger til grunn for offentlige skoledokumenter. Siden det finnes utallige offentlige dokumenter som omhandler utdanning og skole, brukes kun utvalgte tekstutdrag fra empirien i analysen for å begrense analysen. Som nevnt tidligere, er empiriutvalget offentlige, politiske skolestyringsdokumenter. Ludvigsenrapporten er utarbeidet på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, overordnet del av læreplanen og høringsutkastet til 'kommunikasjon og kulturfaget' er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Alle er dokumenter som den norske regjeringen har lagt føringer for. Regjeringen i Norge er også en del av et større internasjonalt nettverk som har tilsvarende praksiser.

Ser man nærmere på hva nettverk er, vil følgende definisjon bidra til en klargjøring av hvorfor offentlige dokumenter kan være en forhindring for det sosiale problemet: «Nettverk er de usynlige stier mellom mennesker og organisasjoner, som gjør at vi kan samhandle for å oppnå en større hensikt, enn vi makter alene» (Regjeringen, u.å.). Menneskene som jobber i Regjeringen og andre myndigheter har visse normer og fremgangsmåter de forholder seg til når offentlige dokumenter skal utarbeides for publikasjon og som er på vegne av organisasjonen de arbeider for. Slik samhandler de. Formålet ved å jobbe sammen er å nå fram til noe som de ikke klarer på egen hånd. Praksisen blir da å bruke slike 'like' dokumenter som kan sies å være styrende for alle brukerne av dem. Styremåten eller praksisen blir en slags tradisjon i og med denne praksisen gjentas over lenger tid. Metaforen 'usynlige stier' peker på alt som utelates i dokumentene. Selv om gode verdier kan komme til uttrykk i dokumentene, blir for eksempel individet 'pakket inn' fra et makroperspektiv. Mikroperspektivet og det nære som gjelder hver enkelt av oss, kommer ikke tydelig til uttrykk i de politiske dokumentene. Dermed kan denne nettverkspraksisen bidra til å forhindre det sosiale problemet siden avstanden mellom utdanning- og skolepolitikken og hverdagslivet blir så stor. Inntrykket av hvordan livsmestring kan oppnås i skolen uteblir som et resultat av dette.

4.2.2. Relasjonene mellom semiosen og andre elementer innenfor de gjeldende praksiser

Forholdet mellom semiosen eller diskursene i offisielle dokumenter og nettverk med lik praksis spiller også en rolle med tanke på både gjennomførelsen, utbredelsen og legitimeringen (Fairclough, 2008, s. 107) av hva slags opplæring skolen bør ha ifølge Skrede:

«Diskurser er måter å representere på» (Skrede, 2017, s. 35). Derfor blir språket og forholdet mellom språket i dokumentene i den gjeldende nettverksdiskursen tilnærmet lik. Et krav for at man skal kunne kalle noe for diskurs er at det må eksistere «en grad av repetisjon av innholdet, som må deles av en viss mengde mennesker» (Skrede, 2017, s. 35). Og «For å identifisere diskurser kan vi forsøke å identifisere hoveddelene av den verdenen som representeres – det vil si hovedtematikken i teksten- samt identifisere det partikulære perspektivet som fremmes» (Skrede, 2017, s. 36). Videre skal det ses på noen slike eksempler.

I Ludvigsenrapporten står det i andre avsnittet at «Skolen skal støtte opp under, men også påvirke verdier og normer samfunnet bygger på» (NOU 2015:8, s. 7). I overordnet del av læreplanen står det i andre avsnittet i innledningen at «Overordnet del av læreplanverket utdypet verdigrunnet i opplæringslovens formålparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I høringsutkastet til læreplanen i 'kommunikasjon og kultur' står det også i andre avsnittet at «Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnet for opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Gjentakelsene av verdigrunnet i opplæringen er tydelig i alle tre dokumentene selv om de artikuleres noe ulikt. Forholdet mellom språkbetydningene er så likt at man kunne tro at de ble brukt på nytt da dokumentene ble utformet. Betydninger som dette spres i et større omfang og når dermed fram til en større gruppe mennesker. Når flere mennesker leser det samme og innholdet samsvarer med hverandre, kan diskursen sies å ha blitt identifisert siden man gjenkjenner dokumenttypene. Relasjonen mellom diskursene kan da bli en forhindring for det sosiale problemet. Repetisjonene er med på å fremme forhindringene fordi de vedvarende diskursene ikke bidrar til en utvikling som er i tråd med samfunnsendringer.

Representasjonsmåtene i statlige skoledokumenter forhindrer en videreutvikling av skolen. Språket brukes som et redskap for dette antyder Berge der han skriver at den politiske retorikken er et «språklig redskap som anvendes for å organisere samhandling gjennom åpne diskusjoner og fellesforankrede beslutninger» (Berge, 2017, s. 12). De fellesforankrede beslutningene står tilnærmet likt uttrykt i nettverkets dokumenter og blir dermed et politisk retorisk grep. Retorikk kan med dette forstås som planlagte handlinger der formålet til retoren er å overtale leserne til å handle og tenke i tråd med avsenderens hensikter (Berge, 2017, s. 17). Med dette språklige grepet blir inntrykket at utviklingen innenfor utdanningsløpet stagnerer eller står fast, fordi de politiske prosessene i nettverkspraksisen ser ut til å være mest opptatt av å samarbeide for å stå samlet sammen i en maktposisjon.

Muligens finnes det andre elementer enn språket som også ligger til grunn for forhindringene. Ifølge Foucault finnes det flere utelukkelsesprosedyrer:

Jeg antar at diskursproduksjonen i ethvert samfunn på én og samme tid blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av en mengde prosedyrer som har som funksjon å avverge dens krefter og farer, behersker dens karakter av å være en tilfeldig begivenhet og omgå dens tunge og skremmende materialitet (Foucault, 1999, s. 9).

Måten nettverket arbeider og samarbeider på, kan ifølge Foucault spille en rolle i utformingen av de endelige dokumentene som spres i det offentlige rom. Arbeidet og samarbeidet bak de offentlige dokumentene er kjent for de færreste, utenom de som er deltagende eller har kjennskap til dette av andre årsaker. Muligens har noen av de som er med på å forme skoledokumenter, jobbet som lærer eller i andre profesjoner i opplæringen, men dette kommer ikke fram i læreplanen i 'kommunikasjon og kultur' fra 2006: «Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 31. mars 2006 etter delegasjon i brev 26. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslov) § 3-4 første ledd» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Poenget med å illustrere diskursene i de offisielle skoledokumentene er for å identifisere barrierer som forhindrer et nært forhold mellom den politiske styringen av skolen og hverdagen i skolen.

4.2.3. Strukturell- og interaksjonsanalyse av diskursen

En annen måte å identifisere barrierer for å takle det sosiale problemet, er å se på strukturer og termer i det empiriske utvalget for og se på samhandlingen; det vil si interaksjonen, mellom disse. Med det strukturelle menes diskursorden. Diskursorden kan defineres som «summen av de *diskurstyper*, som brukes inden for en sosial institusjon eller et sosial domæne.

Diskurstyper består av diskurser og genrer» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80).

Analysen skal se på noen eksempler fra empiriutvalget. Konteksten empiriutvalget står i, knyttes naturlig nok til skole og opplæring. Språket plasseres i en skolediskurs, og kan oppfattes som velmenende og fremadrettet med tanke på livsmestring i skolen. For i Ludvigsenrapporten står det:

Skolen som en fellesarena får større betydning enn før. Skolen er en viktig institusjon i samfunnet der elevene i samspill med hverandre, med lærerne, og andre ressurspersoner utvikler kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og bidra produktivt på livets arenaer (NOU 2015: 8, s. 7).

Riktignok legger utdraget føringer for fremtidens skole når det står at skolen skal forberede elevene på «å delta og bidra produktivt på livets arenaer» (NOU 2015: 8, s. 7). Likevel overskygger den strukturelle formen og språkstilen hvor viktig livsmestring er i fremtidens skole siden språkstilen i rapporten avspeiles i den overordnede delen av læreplanen. I den innledende delen i overordnet del står det blant annet at opplæringa skal «opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ser man på høringsutkastet til læreplanen i 'kommunikasjon og kultur', pekes det mot fremtiden to ganger under mellomtittelen 'Fagets relevans og sentrale verdier': «Faget kommunikasjon og kultur skal bidra til at elevene tilegner seg analytiske og kritiske verktøy som de kan bruke til å navigere i et samfunn i endring» (Utdanningsdirektoratet, 2020a) og «Elevene skal erfare hvordan dialog og meningsbrytning kan skape relasjoner og fellesskap, og hvordan kunnskap om språk og tekst kan åpne dører mot verden og framtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Termene som omhandler fremtiden i de tre teksteksemplene er 'livets arenaer', 'opne dører mot verda og framtida', 'samfunn i endring' og 'åpne dører mot verden og framtiden'. Summen av disse 'talemåtene' eller artikuleringene blir diskurstyper som brukes i institusjoner på regjeringnivå. Summen av disse diskurstypene blir da en diskursorden innenfor denne type institusjon. Og siden termene settes inn i like kontekster på nytt flere ganger, kan man si at termene interagerer siden de samhandler i kontekster som gjentas i de ulike dokumentene. Slike strukturer eller diskursordener og måter å samhandle på innenfor en institusjon, kan ses på som en forhindring for det sosiale problemet fordi det ikke kommer tydelig fram hvordan elevene kan jobbe med livsmestring i skolehverdagen. Selv om termene er til stede i skoledokumentene, blir de underordnet diskurstypene i dokumentene. Diskurstypene vil bli tolket nærmere i den interdiskursive analysen.

4.2.4. Interdiskursiv analyse

Interdiskursivitet kan uttrykkes som «Artikuleringen af forskellige diskurser inden for og på tværs af grænserne mellem forskellige diskursordner» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84). Siden termene som ble brukt i interaksjonsanalysen ikke var så ulike hverandre, kan man si at de sosiale forholdene i regjeringsinstitusjonene som utformet skoledokumentene, ble opprettholdt på grunn av den dominerende diskursordenen i genrene. Fairclough forklarer dette slik: «Herover for er de diskursive praksisser, hvori diskurser blandes på *konventionel* vis, et tegn på og en drivkraft i opretholdelsen af den dominerende diskursorden og dermed

den herskende sociale orden (Fairclough i Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84). Opprettholdelsen av denne vanlige måten å uttrykke seg på kommer til uttrykk i tekstutvalgene fra empirien. Termene som ble brukt i eksemplene var ikke nye. Ludvigsenrapporten ble skrevet først av de tre empiritekstene. Eksempelet 'livets arenaer' peker ikke på en bestemt tid, men den artikuleres på en måte som kan tolkes dithen at livet gjelder til alle tider og på alle tidspunkt. De tre siste termene derimot, skiller seg litt ut fra termen i Ludvigsenrapporten. 'Opne dører mot verda og framtida', 'samfunn i endring' og 'åpne dører mot verden og framtiden' peker mer inn i fremtiden, men språket ligner mer her. Interdiskursiviteten hemmer dermed utviklingen i samfunnet og blir en hindring for det sosiale problemet fordi en får et inntrykk av maktutøvelsen veier tyngre enn termene de bruker knyttet til livsmestring. Avstanden mellom det politiske landskapet og skolehverdagen blir overordnet.

«Interdiskursivitet er også en form for *intertekstualitet*'. Intertekstualitet betegner det forhold, at alle kommunikative begivenheder trækker på tidligere begivenheder; man begynner aldri forfra. Man kan aldrig undgå at bruke ord, andre har brukt før» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84). Hva bruken av denne intertekstualiteten innebærer i disse offisielle dokumentene, kan tyde på at utdanning og skolepolitikken har stagnert eller ikke kommet særlig videre. Det kommer i alle fall ikke til uttrykk i teksteksemplene som ble brukt siden betydningen i eksemplene har tilnærmet likt innhold. Skolepolitikken ser således ut som den er et uttrykk av et sammenfattende narrativ eller en sammenhengende forståelse av hva skolen er og skal være siden alle dokumentene er resultater av den sittende regjering.

Stagningen kan være et tegn på enten en sosial kamp eller konflikt mellom maktutøverne ifølge Fairclough: «[D]iskursordnerne kan ses på som et domæne for potensielt kulturelt hegemoni, hvor de dominerende grupper kæmper om at hævde og bevare bestemte strukturer i og mellom dem» (Fairclough i Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 85). Intertekstualiteten i dokumentene kan dermed sies å være en forhindring for det sosiale problemet siden det ser ut som om nytenkning i skolepolitikken ikke har skjedd i tråd med den samfunnsutviklingen vi står i. Teksteksemplene fra de politisk styrte skoledokumentene artikulere i alle fall ikke det.

4.2.5. Lingvistisk og semiotisk analyse

Denne lingvistiske analysen skal begrenses ved kun å se nærmere på to begreper; transitivitet og modalitet. Når man analyserer transitivitet, ser man på hvordan begivenheter og prosesser

forbindes eller ikke forbindes med subjekter og objekter. Formålet er å avdekke ideologiske konsekvenser. Modalitet betyr måte. Analyser av modalitet fokuserer på talerens grad av tilslutning til en setning. Modaliteten som velges, får konsekvenser for diskursens konstruksjon både av sosiale relasjoner og av viten- og betydningssystemer (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 95-96).

Analysen skal se på noen få eksempler fra empirien i følgende rekkefølge; først fra Ludvigsenrapporten, deretter fra overordnet del og til sist fra læreplanutkastet. I Ludvigsenrapporten står det: «Utvalget er opptatt av at utvikling av innholdet i skolen skjer på en kunnskapsbasert måte» (NOU 2015:8, s. 15). Aktøren her er 'utvalget'. Syntaksen er passiv siden verbene 'er opptatt' og 'skjer' ikke uttrykker hvem som skal få utviklingen av innholdet i skolen til å skje. Samtidig brukes 'skolen' som et samlebegrep på objekter som kan være alt som omhandler det som skjer innenfor skolens 'fire vegger', og 'en kunnskapsbasert måte' kan fremstå som svært abstrakt. Samlet skaper denne transitiviteten en svak forbindelse mellom hvem som er ansvarlig for utviklingen av innholdet i skolen, hva som skal utføres i forbindelse med utviklingen av skolen og hvordan arbeidet skal utføres. 'Utvikling av innholdet i skolen' blir også abstrakt, for både 'utvikling' og 'innholdet i skolen' kan være utrolig mye. Denne svake forbindelsen skaper dermed en avstand mellom avsender og leser, og denne avstanden uttrykker lite om det hverdagslige som er så viktig for de som jobber i skolen. Modaliteten kan sies å være autoritativ siden avsender skaper en avstand til mottaker. Til tross for dette, uttrykkes det likevel at utvalget har gode hensikter siden det er 'opptatt av' skolerelatert innhold. Likevel er 'opptatt av' relativt nøytrale ord, og sammen med resten av setningen, fremstår setningen som banal siden skoleaktører vet at det skjer en utvikling i skolen gjennom læring. Skoleaktører vet også at kunnskap er sentralt i skolesammenheng.

I kapitlet om 'opplæringens verdigrunnlag' i overordnet del står det: «Elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Aktørene er elevene, noe som peker på en nærhet til hovedpersonene i skolen. 'Verdier' og 'tradisjoner' er sentrale begreper som de fleste har forståelse for. Likevel kan 'verdier' og 'tradisjoner' også virke abstrakt for mange. Begivenheten i setningen er 'lære å kjenne'. Prosessen om hvordan man skal lære å kjenne verdier og tradisjoner, blir ikke uttrykt her. Transitiviteten blir noe uklar selv om aktørene er hovedpersonene i skolen. Likevel blir virkningen noe bastant siden det modale hjelpeverbet 'skal' brukes sammen med 'lære'. Maktutøvelsen blir da tydelig. Diskursen avsenderne

bruker bidrar til dette. Modaliteten blir også her autoritativ på grunn av bruken av det modale hjelpeverbet 'skal'. 'Skal lære' lyder som en direkte ordre. Hovedinntrykket blir at avstanden mellom de offentlige skoledokumentene og skolehverdagen opprettholdes.

Fra høringsutkastet til læreplanen i 'kommunikasjon og kultur' tar analysen utgangspunkt i følgende eksempel: «Kommunikasjon og kultur skal bidra til forståelse for og anerkjennelse av måten ulike kulturer, inkludert den samiske, kommuniserer og ytrer seg på, og for deres verdier og tradisjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Aktøren er 'kommunikasjon og kulturfaget'. Objektet er ikke til stede. Hvem skal faget bidra til? Hovedpersonene i skolen utelates dermed eksplisitt selv om man indirekte forstår at innholdet i setningen omfatter elevene. Igjen er fremgangsmåten utelatt. Hvordan elevene skal 'få forståelse for og anerkjennelse av' det de skal lære, blir ikke artikulert. Måten faget skal bidra til forståelse av kultur på, blir heller ikke tydeliggjort. Transitiviteten blir uklar og svak og preger diskursen. Modaliteten kan også her lyde som en orde. 'Skal bidra' er hovedårsaken til at hele setningen blir en orde.

Gjennom bruk av begrepene transitivitet og modalitet, har analysen vist at diskursene er tilnærmet like. Resultatet av denne korte lingvistiske analysen peker på at nettverkspraksisen i de politiske prosessene er med på å forme og styre opplæringen. Selv om analysen er kort, er den betegnende for liknende dokumenter. Denne nettverkspraksisen, også kalt den sosiale orden, avslører at politisk styring av skolen er en forhindring for det sosiale problemet siden konsekvensen av distinksjonen mellom utdanning og skolepolitikken og hverdagslivet blir for stor. Analysen av transitiviteten og modaliteten har dermed vist at fokuset på livsmestring i skolen blir underordnet og at maktposisjoner blir overordnet.

4.3. Trengs denne type nettverkspraksiser, og finnes det veier forbi hindringene?

Gjennom de ulike analysene er det vist til noen eksempler der analysene identifiserte hindringer for å løse det sosiale problemet. Det sosiale problemet var, som nevnt ovenfor, at distinksjonen mellom politiske prosesser i utdanningspolitikken og hverdagslivet blir for stor. Ved å bruke noen eksempler fra skoledokumentene, har det blitt presentert eksempler på resultater av utdanningspolitikken som viste hvordan den politiske prosessen foregår. Analysene har med dette avdekket at det eksisterer en ideologi som har å gjøre med maktrelasjoner i nettverkspraksiser. Dette er i tråd med Faircloughs syn på hva ideologi er.

Fairclough oppfatter ideologi som «en praksis, der opererer i betydningsproduktions-prosesser i hverdagen (Thompson 1990), hvorigennem betydning mobiliseres for at opretholde magtrelasjoner» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 86).

Den kritisk diskursive analysen viser eksempler på hvordan strukturer i samfunnet fungerer, og det finnes fordeler og ulemper ved å ha slike strukturer. Om denne type nettverkspraksiser trengs, kan forsvares. Skolen behøver kanskje overordnede tekster som legger føringer for hvordan opplæringen skal foregå. Skole som institusjon er et stort 'apparat'. Man behøver et makroperspektiv for å nå ned til et mikroperspektiv. Uten strukturer kunne samfunnet i verste fall blitt et anarki. Vi trenger strukturer, rammer og normer, noe som er politikkenes oppgave: «Å bestemme skolens plass i samfunnet er politikkenes oppgave» (Dale et al., 2011, s. 14).

En ulempe ved denne type maktnettverkspraksiser er at prosessene er for like og stillestående. Dette gagnar ikke skolen, siden vår globaliserte verden endres i rekordfart, på flere plan, og da kan det være en fare for at skolen stagnerer. Stagnerer skolen, kan forholdet mellom skolen og samfunnet bli større og større, noe som kan føre til en svekket tillit til skolen: «Utad trenger skolen tillit eller *legitimitet* for å overleve. En skole som ikke er i harmoni med samfunnet rundt seg, vil bli avvist om den ikke endrer seg før eller senere» (Imsen, 2020, s. 460). En konsekvens av dette er at forutsetningene til elevene for å mestre livet etter endt skolegang blir dårligere. Når avstanden mellom det hverdagslige og politiske maktstrukturer blir så tydelig, blir livsmestring i skolen overskygget av de offentlige skolestyringsdokumentene. Til tross for avstanden, finnes det likevel en sammenheng mellom disse. For å komme forbi denne avstanden, vil det være nyttig å komme tettere inn på skolehverdagen ved å bruke et konkret fag. Å bruke et fag kan gi nye forståelser i forhold til livsmestring i skolen og i tillegg tydeliggjøre avstanden mellom det hverdagslige og den politiske maktstrukturen. I neste kapittel skal dette gjøres ved å foreta en hermeneutisk tilnærming.

5. Hermeneutisk tilnærming

5.1. I hvilken grad kan kultur forstås som relevant for livsmestring?

Nå skal Ludvigsenrapporten og høringsutkastet til læreplanen i 'kommunikasjon og kulturfaget' undersøkes for å se hva disse sier om kultur og livsmestring. Tolkningene følger prinsippet til hermeneutisk fortolkning som handler om at «tekstens autonomi; teksten bør forstås ut fra sin egen referanseramme gjennom en utlegning av hva teksten selv sier om et tema» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Videre skal det svares på relevansen av kulturbegrepet i skolesammenheng og drøfte dette ved å knytte inn relevant teori og egne førdommer med utgangspunkt i min horisont.

5.1.1. Hva sier Ludvigsenrapporten om kultur og livsmestring?

Å nærlese rapporten fra Ludvigsenutvalget på 108 sider ga en oversikt over hva skole handler om: Alt fra mål i grunnopplæringen til temaer som kompetanser i fremtiden, drøfting om hvordan fagene kan fornyes til det bedre, forslag til rammer for nye læreplanmodeller, ny drøfting om hvordan kompetanser i fremtiden endrer undervisnings- og vurderingspraksis, forslag til ny implementeringsstrategi som anbefales i skolesammenheng og en beskrivelse av administrative og økonomiske konsekvenser (NOU 2015: 8). For å kunne fortolke rapporten og kunne svare på forskningsspørsmålet, må rapporten gjøres forståelig. For ifølge Taylor er fortolkning «et forsøk på å klargjøre, å gjøre et studieobjekt forståelig» (Taylor i Læg Reid & Skorgen, 2001, s. 239).

Innholdet i Ludvigsenrapporten ble litt uklart selv om innholdet var forståelig. Likevel var utgangspunkt godt, for innenfor hermeneutikken skal objektet være en tekst som er tåket, selvmotsigende eller uklar på en eller annen måte (Læg Reid & Skorgen, 2001, s. 239). Dessuten er hensikten å etterfølge hermeneutisk vitenskap, det vil si å finne god mening. Dette innebærer at man trenger et felt av objekter eller et objekt som kan beskrives som koherente eller ei, meningsløse eller meningsfulle. Man må også kunne finne noe som setter et skille mellom sammenhengen og meningen i uttrykksformen. Da må man se på tegn eller meningsbærere (Læg Reid & Skorgen., 2001, s. 239). Rapporten var ikke meningsløs å lese, for som lærer var innholdet kjent. Men teksten måtte deles opp i deler for å finne meningsbetydninger om kulturbegrepet og livsmestring. Videre følger noen tolkninger.

I første kapitlet i Ludvigsenrapporten står det: «Enkeltmennesket og samfunnet er også stilt overfor lokale og globale utfordringer knyttet til sosial, kulturell, økonomisk og teknologisk utvikling...» (NOU 2015:8 s. 7). Kulturell utvikling, hva er nå det? Handler det om hverdagslivet vårt? Williams som var med på grunnleggingen av Nye kulturstudier definerte som nevnt i teoridelen kultur som «A whole way of life» (Sørensen et al., 2008, s. 10). For å trekke linjer med utgangspunkt i definisjonen til Williams, kan man se på konteksten utdraget fra Ludvigsenrapporten ovenfor står i: «Grunnopplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn» (NOU 2015:8 s. 7). Disse to sitatene kan ses i sammenheng med livsmestring som uttrykkes eksplisitt i det andre kapitlet: «I formålsparagrafen heter det at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (NOU 2015:8 s. 19). At vår globaliserte verden forårsaker nye utfordringer i tråd med utviklingen i vårt globale edderkoppnett, er forståelig. Likevel kommer det ikke fram i Ludvigsenrapporten hvordan elevene skal utvikle holdninger, ferdigheter og kunnskap for å mestre livene sine.

Elever minnes ulike ting fra hverdagslivet, og man husker ofte øyeblikk eller erfaringer som er forbundet med følelser. Filosofen David Hume sier at ingen følelser er feil: «All sentiment is right; because sentiment has a reference to nothing beyond itself, and is always real, wherever a man is conscious of it» (Hume, 2000, s. 3). Følelser er også erfaringer vi gjør oss. Hume sier også at sanseintrykk er en form for erfaring som blir til i mennesket på grunn av sansene vi erfarer (Hume i Tollefsen et al., 1997, s. 359). Elevene kan dermed dele og få nye forståelser og erfaringer om den kulturelle hverdagen til hverandre og dermed imøtekomme de kulturelle utfordringene som Ludvigsenrapporten uttrykker at vi står ovenfor. At elevene utvikler sine forståelseshorisonter for hverandres følelser og erfaringer, kan være et skritt i riktig retning for å utvikle toleransehorisonten.

Å utvikle toleransehorisonten kan bidra til i større grad å mestre livet i arbeid og fellesskapet etter endt skolegang. Ifølge rapporten til Ludvigsenutvalget, har skolen «en viktig oppgave i å bidra til at alle elever kan mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (NOU 2015:8 s. 19). Å uttrykke følelser i det globale klasserommet kan være et bidrag på vei til å mestre livet senere, noe forskning også viser: «Nyere forskning om hva som skaper forutsetninger for læring, blir vektlagt. Læring skjer i et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring» (NOU 2015:8 s. 20). I 'kommunikasjon og

kulturfaget' kan det å jobbe med fagstoff elever kjenner seg igjen i og husker fra deres kulturelle hverdagsliv, lett føre til at følelser blusser opp.

Med denne innledende fasen i analysen er det verdt å påpeke at ved å gå fram på denne måten, blir fortolkningene utvidet. Hermeneutikken har flere fortolkningsprinsipper som gjelder, og fortolkningene har så langt begynt å følge et prinsipp som sier at «enhver fortolkning rommer fornyelse og kreativitet» og at «Fortolkningen rekker utover det umiddelbare gitte og beriker forståelsen ved å bringe fram nye differensieringer og innbyrdes relasjoner i teksten – derved utvides også dens mening» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Med andre ord har det blitt vist at det ikke er mulig å forklare på en enkel måte hva et kulturelt fenomen er, noe som gjenspeiles i 'Nye kulturstudier'. Ved å trekke inn egne før-dommer og relevante teorier, har nye bevegelemønstre og knutepunkter blitt funnet (Sørensen et al., 2008, s. 37). Disse mønstrene og knutepunktene har gitt nye meninger som peker på hvordan elevene kan få motivasjon til å lære i klasserommet.

Ludvigsenrapporten understreker også hvor viktig det er med lærelyst og motivasjon for å fullføre og bestå opplæringen for å mestre et fremtidig arbeidsliv:

I fremtidens arbeidsliv vil det sannsynligvis være færre jobber for dem som verken har fagutdanning eller høyere utdanning. Derfor er det avgjørende for den enkelte og for samfunnet at elevene utvikler god kompetanse, motivasjon og lærelyst i skolen, og at de fullfører og består opplæringen (NOU 2015:8 s. 22).

Lærelyst og motivasjon oppstår gjerne når man jobber med noe som er interessant. For at innholdet i skolen skal være både interessant og reflektere samfunnet, vil det være relevant å jobbe med temaer som interesser elevene og som gjenspeiler trekk ved samfunnsutviklingen. Ludvigsenrapporten skriver om flerfaglige temaer som er relevante i denne sammenhengen.

Når det gjelder flerfaglige temaer som Ludvigsenrapporten uttrykker er viktige fremover i skolesammenheng, så er det flerkulturelle samfunnet et av temaene (NOU 2015:8 s.12). Hvordan kan temaet det flerkulturelle samfunnet forstås i 'kommunikasjon og kulturfaget'? Det finnes ikke kun ett svar på dette, men et tema som de fleste elever kjenner seg igjen i, er når det arbeides med hva som kjennetegner ulike land, folkeslag eller mindre lokale samfunn. Tradisjon er da et tema som elever ofte har en forestilling om hva er. Tidligere i studien ble det vist til Hobsbawm som har skrevet om 'invented traditions'. Han mente 'invented traditions' var prosesser av formaliseringer og ritualer man forbandt med noe fortidig (Hobsbawm & Ranger, 2012, s. 4).

I arbeid med tradisjoner i 'kommunikasjon og kulturfaget', kan man også trekke inn

the use of ancient materials to construct invented traditions of a novel type for quite novel purposes. A large store of such materials is accumulated in the past of any society, and an elaborate language of symbolic practice and communication is always available (Hobsbawm & Ranger, 2012, s. 6).

Elevene tilegner seg kunnskap om temaer som opptar dem for eksempel gjennom skriveprosesser knyttet til ulike skrivetradisjoner. Og prosessene lærer elevene også at skriveprosessen kan knyttes til temaet identitet siden identitet «henter sine inholdsbestemmelser fra den mangfoldighet af processer, som regulerer forholdet mellom individ og samfund» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 134). I arbeid med flerkulturelle samfunn, kan tradisjon knyttes til identitetsbegrepet siden tradisjon peker tilbake på hvem man er hvis man ser det i et historisk perspektiv.

Å jobbe med kulturelt mangfold kan være «en berikelse og en ressurs for samfunnet. Samtidig ser vi at kulturell kompleksitet i samfunnet skaper spenninger som kan føre til konflikter mellom grupper» (NOU 2015: 8, s.19). Spenningskonflikter mellom ulike kulturelle etnisiteter kan bunne ut i Taylors påstand om at «Being true to myself means being true to my own originality, which is something only I can articulate and discover. In articulating it, I am also defining myself» (Taylor et al., 1994, s. 31). Kanskje ikke merkelig hvis elever med samme kulturelle etnisitet forsvarer seg mot andre etniske grupperinger. Alt de gjør kan være å forsvare seg selv ved å være tro mot hvem de er. Nettopp derfor blir det ekstra viktig å jobbe med temaer som kulturelt mangfold og identitet for at elever lettere skal forstå at det er greit og normalt å være forskjellig, men at det er viktig å respektere hverandres ulikheter uten å la negative følelser ta overhånd. Opplæringen må legge til rette for dette. Kanskje skal man følge rådet til Harari i arbeidet med å øke toleransehorisonten? Han skriver at

alle sivilisasjoner har interne disputer. De blir faktisk definert av disse dispuettene. Når folk forsøker å beskrive egen identitet, lager de ofte en liste over fellestrekk. Det er en tabbe. De ville fått et meget bedre resultat hvis de hadde lagd en liste over vanlige konflikter og dilemmaer (Harari, 2019, s. 121).

Å faktisk se etter forskjeller, i et demokratisk klasserom der, kan øke toleransen for andre. Forskning viser også at «elevene er opptatt av å skaffe seg kunnskaper for å kunne møte medelever og andre medmennesker med respekt, forståelse og åpenhet kan tolkes som et ønske om å kunne utøve praktisk klokskap i mellommenneskelige relasjoner» (Hovdenak &

Stray, 2015, s. 153). Ludvigsenrapporten sier også hvor viktig det er med demokratisk deltakelse for å mestre livet i et mangfoldig samfunn som stadig er i endring: «Samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold og individualisering gir behov for å legge økt vekt på demokratisk deltakelse og det å leve sammen i et samfunn (NOU 2015:8 s. 20).

Etter å ha undersøkt noen sentrale tekstutdrag fra Ludvigsenrapporten som omhandler kulturbegrepet og livsmestring, har det ifølge Gadamer ikke blitt konstruert en «sikker erkjennelse som tilfredsstillende vitenskapens metodeideal – men like fullt dreier det seg også her om erkjennelse og sannhet. Når vi forstår overleveringen, forstår vi ikke bare tekster, men tilegner oss innsikt og erkjenner sannheter» (Gadamer, 2010, s. 21). Ved hjelp av historiske overleveringer fra andre mennesker uttrykt gjennom teori, og ved hjelp av fordommer, har disse tolkningene av kulturbegrepet og livsmestring bidratt til mine sannheter.

5.1.2. Hva sier høringsutkastet til ny læreplan i ‘kommunikasjon og kultur’ og overordnet del av læreplanen om kultur?

Høringsutkastet til ny læreplan i ‘kommunikasjon og kultur’ har en overordnet tekst som uttrykker hva som gjelder i faget: «Kommunikasjon og kultur er et språkfag som er sentralt for kommunikasjon, kulturforståelse, kritisk tenkning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det skal nå tas utgangspunkt i ordet ‘kulturforståelse’, men først skal det undersøkes hvordan ‘kulturforståelse’ er underordnet den overordnede delen av læreplanen. Som nevnt tidligere i studien, skal innhold i læreplaner i alle fag være i et underordnet forhold til den overordnede læreplanen. I den overordnede læreplanen er ordet kultur brukt på flere måter i den innledende delen. Opplæringen skal gi elevene innsikt i det historiske og kulturelle samt i det kulturelle mangfoldet, utvide kjennskap til og forståelse av nasjonal kulturarv og den internasjonale kulturtradisjonen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Oppsummert plasseres ordet kultur inn i ulike kontekster i den overordnede delen av læreplanen. De ulike kontekstene kan oppfattes som forskjellige forståelser av kultur-ordet. ‘Kulturforståelser’ i høringsutkastet blir således underordnet ‘den overordnede delen’ av læreplanen.

Hvordan ‘kulturforståelse’ gir rom for tolkninger i ‘kommunikasjon og kulturfaget’ og hvordan kulturforståelse kommer til uttrykk i læringsutbyttene, er verdt å se nærmere på. Et faktum er at kulturforståelser kan knyttes til ulike kulturelle fenomen. Likevel er kulturforståelser et abstrakt ord og vanskelig å beskrive entydig: «Det er ikke lenger mulig å

beskrive uttømmende, og dermed heller ikke å 'forklare', et gitt kulturelt fenomen» (Sørensen et al., 2008, s. 37). Når det gjelder læringsutbytte, har det vært vanlig å uttrykke læringsutbytte ved hjelp av tallstørrelser ifølge et notat fra Utdanningsforbundet: «I den utdanningspolitiske debatten brukes begrepet læringsutbytte ofte som et uttrykk for kvaliteten på opplæringen. Ikke sjelden blir læringsutbytte oppgitt i tallstørrelser» (Utdanningsforbundet, 2019, s. 4). Likevel er det «ikke gitt at læringsutbyttebegrepet brukes entydig. Spesielt interessant er det at begrepet blir tillagt ulikt innhold av forskere, politikere, skoleledere og lærere, men også blant de ulike aktørene innad i hver enkelt gruppe (Utdanningsforbundet, 2019, s 5). Notatet sier også at:

Skolen blir jevnlig møtt med innspill og utspill som dreier seg om forventninger til skolens praksis. Disse forventningene legitimeres gjerne med henvisning til et ønske om økt effekt på elevenes læringsutbytte. For å kunne håndtere disse forventningene, er det viktig for medlemmer av lærerprofesjonen å reflektere over hvilket innhold læringsutbyttebegrepet blir tillagt (Utdanningsforbundet, 2019, s 5).

Som lærer velger jeg å bevege meg bort fra tallstørrelser og resultater. Mer relevant er det å undersøke læringsutbyttet i 'kommunikasjon og kulturfaget' ved å se på hvordan kulturforståelser kan knyttes opp mot kompetansemål i høringsutkastet til faget. Slik vil det tydeliggjøres hva som kan læres i faget, noe som blir mer konkret og forståelig enn tallstørrelser og resultater. Hvilken måloppnåelse elevene oppnår, og hvilken metodikk som brukes i klasserommet, kommer imidlertid ikke frem i tolkningene da dette ikke hensiktsmessig i studien.

Et av kompetansemålene er at elevens skal kunne «beskrive og bruke teorier om tegn, kultur, språk og kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Relevant teori kan da være fra et sosialantropologisk perspektiv og om den amerikanske sosialantropologen Clifford Geertz' forståelser av kultur. Han «gikk ut fra at kultur viser seg og skapes gjennom ulike former for symboler og tegn som det er knyttet mening til» (Børresen et al., 2019, s. 37). Videre mente han at «kultur er å forstå som hele det systemet av ulike meninger mennesker i et fellesskap har felles, og som sikrer at tegnene som sendes ut og mottas, blir forstått (Børresen et al., 2019, s. 37). Ser man på dette i sammenheng med språk, kan man forstå at alle som skjønner det norske språket, har noe felles og kan kommunisere sammen. En som kommer fra et land der man ikke snakker norsk, kan få problemer med å kommunisere med en som snakker norsk. Da faller vedkommende utenfor siden tegnene ikke gir en forståelig mening.

Annet relevant faglig innhold kan knyttes til kompetansemålet som sier at elevene skal «analysere hvordan kulturelle normer og verdier påvirker kommunikasjon og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Sosialantropologen og briteren Edward Burnett Tylor var opptatt av et eksistensialistisk kulturbegrep. Med det mente han at kultur er noe mennesket har eller er. Derfor blir forståelsen at kultur er noe mennesket er født med og knyttet til natur og arvelighet. Og da kan kultur ikke læres gjennom dannelses og sosialisering (Børresen et al., 2019, s. 38-39). I skolesammenheng kan kunnskap om dette knyttes til forskjeller og likheter i vår globaliserte verden, noe som kan gi en økt forståelse av at vi alle er født med noe som vil bli med oss resten av livet. Men selv om elever forstår hvorfor ting er som de er, betyr ikke det nødvendigvis at de må respektere alt: «But not every aspect of cultural diversity is worthy of respect. Some differences - racism and anti-Semitism are obvious examples – ought not to be respected, even if expressions of racist and anti-Semitic views must be tolerated» (Taylor et al., 1994, s. 21). Kultur kan med dette sies å handle om verdier i kulturelle samfunn, verdier som ofte appellerer til følelser og som er viktige å jobbe med i et globalisert klasserom. Elevene kan oppleve mestringsfølelse om de får en følelse av tilhørighet og erfare nye forståelser for andre om de får dele sine kulturelle erfaringer gjennom skolearbeid. Kunnskap om kultur kan således tas med i andre fag både på det faglige og sosiale planet.

Med dette har oppgaven ifølge Gadamer, vist i en overleveringshendelse

...der mening og sannhet framtrer for meg som leser at jeg opplever at jeg 'forstår'. Eller som Gadamer formulerer det: 'Det er tilstrekkelig å si at man forstår annerledes når man overhodet forstår'. Det finnes ingen andre garantister for sannhet og mening en selve den erfaringen at man forstår (Gadamer, 2010, s. 18-19).

I et globalisert klasserom derimot, er det ikke nok å forstå. Elevene skal også utvikle den kritiske evnen. Men for å gjøre det, må de likevel ha kunnskap før de kan være kritiske. Og da må overleveringshendelser til for at det skal kunne skje.

I arbeid med tekst og kulturforståelse som knyttes til kompetansemålene «gjøre rede for tekstkulturers utvikling og endring» og «drøfte og bruke relevante kilder med en kritisk tilnærming» (Utdanningsdirektoratet, 2020a), kan elevene jobbe med tekst som kunst og tekster knyttet til litterære perioder. En rapport som ble utarbeidet på oppdrag fra Kulturdepartementet, er et eksempel på en slik tekst. Rapporten 'Fremtidens kultur i et brukerperspektiv' gir også flere innspill til politikken. Et av innspillene går ut på at den demokratiske samtalen i samfunnet må hjelpes frem for at folk som befinner seg i et

felleskap og er uenige, opplever en aksept for at det er greit å være uenige. Rapporten oppfordrer i den forbindelse skolen til å fremme skaperkraft og borgerkompetanse for å utvikle evnen til å samtale demokratisk og at metoder og prosesser fra kultur- og kunstfeltet kan bli integrert i flere fag i skolesammenheng for å bidra til at det skjer (inFuture, 2018, s. 6). Kultur kan således flettes inn i et litteraturhistorisk perspektiv. Kunst reflekterer ofte litterære perioder, og slik er det nyttig for elevene å lære om kunst i sammenheng med litterære perioder. Kunnskap om litterære perioder kan brukes i andre kunstoffag der elevene skaper kunst selv. Elevene kan oppleve mestring når de bruker kunnskapen i flere fag.

Kompetansemålet «analysere kulturuttrykks rolle i identitetsdannelse»

(Utdanningsdirektoratet, 2020a) kan knyttes til teori av Østerberg. Østerberg skriver om hvordan et vestlig kulturmønster har utviklet seg i vår tid, noe han definerer å være de siste to hundre og femti årene. Perioden fra den gang kaller han moderniteten eller den moderne kulturen. Østerberg peker på tre kjennetegn på hva som kjennetegner den moderne kulturen; fremskrittet, fornuften og det frie individet (Østerberg, 1999, s. 11). For å forstå hvordan vårt individualiserte samfunn har blitt i dagens samfunn, er det nyttig for elever å lære om opplysningstiden, barokken og romantikken og analysere malerier, skulpturer, arkitektur fra disse periodene. Male- og byggestiler kan læres og ses i sammenheng med hvordan stilene endrer seg over tid. Slik kan forståelsen om ulike kulturuttrykks rolle i elevenes identitetsdannelse utvikles og bidra til en bredere forståelseshorisont der man også erkjenner at det ikke er noe fasit på hvordan kunst skal være, men at den er individuell og legger til rette for subjektive tolkninger. Med dette kan hver enkelt lære å respektere hvert individs kunstverk selv om man kanskje ikke liker det. Da fremmes elevenes trygghetsfølelse som kan bidra til motivasjon og mestring i eget arbeid.

Kompetansemålet «reflektere over hvordan kommunikasjon påvirkes av sosiale faktorer»

(Utdanningsdirektoratet, 2020a) kan knyttes til kommunikasjon om kunst så vel som sosiale faktorer. Kunst kan forstås som ikke å bare være verk til enkeltmennesker, for «individene inngår i sosiale kretser, 'miljøer' og fremfor alt i sosiale og kulturelle bevegelser...[og]...frembringer de kulturelle verk og mønstre for livsførselen som forbindes med ordet 'kultur'» (Østerberg, 1999, s. 21). Williams definisjon av kultur «A whole way of life» (Sørensen et al., 2008, s. 10) gir med dette nye forståelser av hva kultur kan være. Måten mennesker lever livene sine på er kultur er «...en enhet av og et samvirke mellom enkeltindivider og bevegelser» (Østerberg, 1999, s. 21). Gjennom dialog eller i arbeid med tekst, kan elevene få positive selvbilder om de kjenner igjen noe i måten de selv lever på.

Samtidig kan nye toleranser for andres liv åpnes opp i dette arbeidet når elevene erkjenner at det finnes mange ulike livsførsler og forskjellige sosiale kretser.

Ordet kulturforståelse har med dette gitt nye meningsbetydninger til høringsutkastet til den nye læreplanen i 'kommunikasjon og kultur'. Litteraturens viktige oppgave har således blitt synliggjort slik Gadamer påpeker:

Litteraturens eksistens dreier seg ikke om å leve videre som en død og fremmedgjort væren som er gitt simultant for en senere tids opplevelsesvirkelighet. Litteraturen fungerer snarere som en åndelig bevaring og overlevering, og bringer derfor sin skulte historie med seg inn i enhver nåtid (Gadamer, 2010, s. 194).

Historisk overlevering er således viktig for å få forstå den globaliserte verden vi lever i og for å bedre forstå hvem vi er, hvordan vi har blitt slik og også reflektere mer over hvordan fremtiden kan bli. Jeg erkjenner at jeg kunne tolket kulturforståelse i mye større grad, men høringsutkastet peker på at faget 'kommunikasjon og kultur' kan handle om 'alt' rundt menneskets væren og eksistens, både på det fysiske og det mentale planet. Videre skal det neste forskningsspørsmålet undersøkes.

5.2. I hvilken grad kan identitet i vår globaliserte verden forstås som relevant for livsmestring?

Nå skal det undersøkes hva 'den overordnede delen av læreplanen' og høringsutkastet til læreplanen i 'kommunikasjon og kultur' sier om identitet i vår globaliserte verden. Identitet i vår globaliserte verden kommer også til uttrykk i rapporten til Ludvigsenutvalget som la føringer for den nye læreplanen. Der står det blant annet at skolen skal «støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen» (NOU 2015:8 s. 19). Konteksten dette står i, blir så knyttet til sentrale trekk ved utviklingen i samfunnet der globalisering er et av dem: «Globalisering er et dominerende utviklingstrekk, og det er sannsynlig at denne utviklingen vil fortsette» (NOU 2015:8 s. 19). Det blir litt uklart hva som menes med identitetsutvikling, noe som skal trekkes inn i tolkningene nedenfor. Tolkningene vil følge prinsippet til hermeneutisk fortolkning som sier at en fortolkning må være innenfor forståelsesrammen man lever i. Likevel kan en fortolker prøve å gjøre forutsetningene tydelige ved å bevisstgjøre bruken av hvordan spørsmål legger opp til mulige svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

5.2.1. Hva sier overordnet del av læreplanen om identitet i en globalisert verden?

En av opplæringens verdigrunnlag er om identitet og kulturelt mangfold. Under disse to temaene i det første kapitlet står det at «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forandring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hva menes med dette? 'Ivareta' og 'utvikle sin identitet' i et inkluderende og mangfoldig fellesskap skal videre deles i to spørsmål siden 'ivareta' og 'utvikle' umiddelbart kan oppfattes som to motsetninger.

Utviklingen i vår globaliserte verden skjer hurtigere enn noensinne. Harari visualiserte dette med at vi alle er «fanget i utallige altomfattende edderkoppnett som på den ene side hindrer bevegelsesfriheten vår, men samtidig overfører hver minste bevegelse vi gjør, til de fjerneste steder» (Harari, 2019, s. 13). Hva menes med at elevene skal ivareta sin identitet i dette edderkoppnettet der mennesket også har blitt mer frakoblet fra en 'stabil' verden? La oss si at identitet skapes i sosiale situasjoner (Sørensen et al., 2008, s. 140) og i et samfunn der avstand blir mer og mer irrelevant. Frakobling kan slik Giddens definerer det, sies «å 'løfte sosiale relasjoner ut' av lokale samhandlingskontekster, og å restrukturere dem i et potensielt uendelig spenn av tid og rom» (Giddens i Eriksen, 2008, s. 32). En annen betingelse det tas utgangspunkt i, er fra en analyse som viste at elevene selv «ønsket muligheter til en positiv personlighetsutvikling og en positiv identitetskonstruksjon her og nå. Elever var opptatt av å få utviklet ulike sider ved sin personlighet. De var opptatt av å få prøve ut sine evner og interesser» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 144). Noen tanker rundt dette skal nå illustreres med et eksempel fra et globalisert klasserom.

En økt på skolen er en sosial situasjon. Hver elev befinner seg på hvert sitt 'sted' og har alle ulike livserfaringer avhengig av bosted, familiesituasjon og alt annet som bidrar til å forme en som menneske. Temaene for klassediskusjonen er identitet og menneskerettigheter, og elevene tar utgangspunkt i seg selv på mikronivå, men setter seg selv i sammenheng med hva som påvirker dem i et makroperspektiv. Lærer velger å bruke teori der identitet forstås som kontekstuell, situasjonell og diskursiv og at identitet skapes i sosiale relasjoner (Sørensen et al., 2008, s. 140). Ei jente i klassen er oppvokst i et muslimsk land. En annen jente i klassen er oppvokst i Norge. I løpet av økta deles erfaringer og refleksjoner om temaene. Slik føres alle i den sosiale gruppa sammen fysisk i det globale klasserommet, noe som kan oppleves som at klassen er sammenvevet. Likevel vet ikke lærer eller elevene hvordan alle har det mentalt.

Sårbarhet kan oppleves hos elever som av en eller annen grunn føler seg mindreverdige, uheldige eller kanskje erkjenner at en handling han eller hun gjorde oppleves som negativt av en annen. Eller det kan være en man er glad i som har gjort noe som kan få dem til å føle skam. Ifølge teorien til Sørensen sier denne handlingen noe om hvem de eller hvor de kommer fra siden identitet «skapes i konkrete sosiale relasjoner» (Sørensen et al., 2008, s. 140). Globaliseringen kan dermed sies å være både negativ og positiv:

Den fører oss alle tettere sammen, men den fører oss også lenger fra hverandre ved kontinuerlig å minne oss om de dype forskjellene mellom verdier, livsstiler og muligheter som stadig skiller oss fra hverandre, kanskje på mer smertefulle måter enn tidligere fordi hele menneskehetens skjebne nå er så tett sammenvevet (Eriksen, 2008, s. 168).

Knytter man den potensielle sårbaropplevelsen til 'den overordnede læreplanen' og at skolen skal bidra til at elever ivaretar sin identitet, kan elevens sårbarhetsfølelse bli problematisk. Skolen skal ikke jobbe for at elever tar vare på negative følelser om seg selv hvis det er uberettiget. Et av oppdragene til skolen er derimot å «gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Kunnskapsdepartementet, 2020) som det står i den innledende delen. I kapitlet om 'identitet og kulturelt mangfold' står det at skolen også skal bidra til at elever skal «utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Et synonym for å inkludere er å akseptere. Å akseptere forutsetter forståelse og kunnskap. Jobber man med temaene globalisering og identitet, kan elever få en større forståelse for hvorfor mennesker ikke er like: «Globalisering fører ikke til at mennesker blir kulturelt like, og den fører slett ikke til at de blir identitetsmessig like...» (Eriksen, 2001, s. 20). Kanskje elever som opplever sårbarhet kan få ny kunnskap som får dem til å forstå ulikheter slik de får nye forståelser for hvorfor ulikheter oppstår. Å fremme forståelse for menneskers ulikheter er en viktig del av opplæringen slik det kommer til uttrykk i innledningsdelen: «Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Fremmer man forståelse for hverandre, kan elevene få positive selvbilder ved at de føler seg trygge, noe som fremmer mestring i arbeidet.

Tekstutdragene som har blitt tolket hver for seg leder til et annet spørsmål. Er det «*tekstens bokstav* eller *tekstens «ånd»* som skal fortolkes,...» (Kvale & Brinkmann., 2015, s. 239)? Ved å lese all tekst som står under punktet identitet og kulturelt mangfold i 'den overordnede delen' av læreplanen på nytt, oppdages ikke noe mer enn allerede drøftet. Likevel har tolkningene av tekstutdragene bidratt til nye forståelser og sannheter. Hadde kun 'tekstens

bokstaver' blitt tolket, kunne det blitt vanskelig å forstå kontrastene 'ivareta' og 'utvikle identitet'. Ved å trekke inn mine for-forståelser, kom jeg frem til klarheter og til 'tekstens ånd', noe Gadamer kaller for sannhetshendelser: «Man kommer plutselig til klarhet, og erfarer at det som sies framtrer som «innlysende» (Gadamer, 2010, s. 12).

5.2.2. Hva sier høringsutkastet til læreplanen i 'kommunikasjon og kultur' om identitet i vår globaliserte verden?

Høringsutkastet til læreplanen i 'kommunikasjon og kultur' består av et formelt språk slik som de andre offentlige dokumentene. Likevel er det noe som fanger interessen etter å ha lest alt: 'Identitetsutvikling' som står i starten og under mellomtittelen 'Fagets relevans og sentrale verdier' (Utdanningsdirektoratet, 2020a) er det ene. Setningen på samme sted «I et samfunn der teknologiske framskritt kommer stadig hurtigere, vil det være viktig å kunne beherske et rikt utvalg av uttrykk fra ulike tekstkulturer og gjennom forskjellige medier» (Utdanningsdirektoratet, 2020a) er det andre. Teknologiske framskritt forstås i sammenheng med en av konsekvensene av globaliseringen. Hva innebærer identitetsutvikling i vår fremadgående teknologiske globaliserte verden, og hva har den fremadgående teknologiske verden har ført til?

Harari skriver om den teknologiske utviklingen og oppmerksomheten fastner der han særskilt skriver om at han har reist rundt i verden siden 2015 og snakket med myndighetspersoner, forretningsfolk og skolebarn om teknologiske utfordringer i fremtiden. I disse samtalene har Harari trukket frem kunstig intelligens og stordata-algoritmer. Han hevdet at denne teknologiske revolusjonen kan føre til en ubrukelig arbeiderklasse og føre til høy arbeidsledighet i fremtiden (Harari, 2019, s. 35-36). Har Harari rett, vil mange miste følelsen av å mestre livet i fremtiden.

Skoleelever fortjener å få kunnskap om kunstig intelligens og stordata-algoritmer, ikke bare for å bruke det i klasserommet fordi de må, men også for å bli mer bevisste på hvordan dette kan påvirke deres egen kulturelle identitet. Høringsutkastet legger opp til kritisk tenkning i så henseende:

Kjerneelementet kulturell identitet tar utgangspunkt i at mennesker både kommuniserer sin kulturelle tilhørighet og hva de tar avstand fra. Elevene skal drøfte hvordan kulturelle uttrykk bevarer og utfordrer normer og verdier i et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I klasserommet kan det jobbes med sosiale medier, der man kan «drøfte ulike mediers betydning for individ og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Gjennom drøfting og i arbeid med sosiale medier, kan den kritiske evnen utvikles, noe høringsutkastet også eksplisitt vektlegger: «Elevene vil få mulighet til å utvikle kritisk tenkning i møte med en kompleks og dynamisk medievirkelig og dermed stå bedre rustet til å være bevisste mediebrukere» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I sosiale medier kan det være utfordrende å skille mellom hva som er sant eller ei. Elevene kan dermed «vurdere kilders troverdighet, drøfte deres relevans og bruke dem på en etterrettelig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kunnskap om hvordan sosiale medier fungerer, bidrar til å forstå hvordan mediene påvirker identiteten.

Eriksen skriver også om den teknologiske utviklingen der han knytter dette opp til det han kaller 'akselerasjon' som en del av beskrivelsen av globaliseringen. Eriksen er kritisk til historielitteraturen om de siste 200 årene som han hevder tar for seg denne delen av globaliseringen i altfor liten grad (Eriksen, 2008, s. 52). Med akselerasjon menes at de teknologiske og økonomiske endringer har ført til en komprimering av tid og rom og en slags sammenpressing av disse. Konsekvensene av akselerasjonen har ført til at mange mennesker, særlig i fattige land, har blitt ekskludert siden de ikke har samme økonomi som de i rike land og kan derfor ikke fly så mye eller bytte ut mobiltelefoner slik man ofte gjør i rike land. Samtidig har den rekordraske utviklingen innenfor kommunikasjon ført til at også folk fra fjerne strøk kan reflektere over globalisering (Eriksen, 2008, s. 68).

Det store gapet mellom den vestlige og ikke-vestlige verdenen bør komme mer inn i skolen for å bevisstgjøre elevene på dette. Får elever mer kunnskap om de sentrale og foruroligende ulikhetene, kan elever synes det er meningsfullt å jobbe i organisasjoner som jobber for å få en bærekraftig klode. Meningsfullt innhold i skolen kan føre til mestringfølelser. Å jobbe med fagstoff som omhandler gode verdier, kan være identitetsutviklende. I 'kommunikasjon og kulturfaget' kan dette knyttes til kompetansemålene «analysere kulturuttrykks rolle i identitetsdannelse» og «analysere relasjoner mellom kommunikasjon og makt» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Videre kan man se nærmere på hva det vil si å jobbe med identitetsutvikling i vår teknologisk komprimerte verden. Taylor skriver hvor viktig det er for individet å være tro sin egen originalitet: «Being true to myself means being true to my own originality, which is something only I can articulate and discover» (Taylor et al., 1994, s. 31). I en verden der man hele tiden blir påvirket av ytre faktorer, både i hjemmet, på skole og på arbeid, kan det kanskje være vanskelig å finne sitt 'ekte' jeg. Ser man historisk på utviklingen av

menneskelig personlighet, så skildrer Murdoch dette der han oppsummerer hovedtankene i Taylors bok *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*:

We live in a scientific and anti-metaphysical age in which the dogmas, images, and precepts of religion have lost much of their power...[w]e are also the heirs of the Enlightenment, Romanticism, and the Liberal tradition. These are the elements of our dilemma: whose chief feature, in my view, is that we have been left with far too shallow and flimsy an idea of human personality (Murdoch i Baker, 2000, s. 1).

Skrøpelige og overfladiske personligheter er ikke oppløftende lesing. Desto mer utfordrende blir det når vi ser hvordan Johan Galtung beskriver hvordan tenkeevnen vår er i nyere tid, noe som også gir utslag på vår intelligens:

Og altfor mange lider under kronisk billedflimmer, en synkron opplevelse av virkeligheten som detaljrike bilder, ikke som linjer over tid, kausalkjeder, resonnementer. Man trenger begge deler, men slik det er i dag, blir evnen til å tenke langsomt drept, til fordel for evnen til å se og høre, smake og føle – en sanseorgie som gir liten plass til intellektualitet (Galtung i Eriksen, 2008, s. 50).

Mange kjenner seg kanskje igjen i beskrivelsen av denne fragmenterte hverdagen.

Multitasking er kjent for barn og unge. I 'kommunikasjon og kulturfaget' legger læreplanen implisitt opp til at elevene skal beherske denne utviklingen: «I et samfunn der teknologiske framskritt kommer stadig hurtigere, vil det være viktig å kunne beherske et rikt utvalg av uttrykk fra ulike tekstkulturer og gjennom forskjellige medier» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Om sanseorgien går utover det intellektuelle slik Galtung beskriver det gjør, bør skolen være en arena som forsøker å bremse denne skremmende utviklingen. Elever bør få nye forståelser og kunnskap om hvordan og hvorfor vi har kommet dit vi er i den teknologiske utviklingen for å bli mer bevisste på påvirkningskraften teknologisk utvikling har. Å finne tilhørighet i en fragmentert hverdag, kan være utfordrende og gå utover selvbildet og følelsen av å mestre.

Å lære om masseindustri er relevant for å få kunnskap om den teknologiske utviklingen. Industrien kan sies å være en del av samfunnets kulturelle uttrykk, noe elevene skal knytte opp mot identitet ifølge høringsutkastet til læreplanen i 'kommunikasjon og kultur': «Elevene skal også drøfte kulturuttrykkenes rolle i konstruksjon og representasjon av personlig og kulturell identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Teknologisk framskritt, konstruksjon, personlig og kulturell identitet kan ses i sammenheng med masseindustrien. Å jobbe med

historiske tekster som er kritiske til utviklingen, gir elevene nye perspektiver på hvordan og hvorfor vi har kommet dit vi er i dag og genererer nye tanker om hvordan teknologi påvirker vår kulturelle identitet.

Eksempler på slike relevante tekster finnes det mange av. Går vi tilbake til Horkheimer og Adorno, som ble nevnt i teoridelen, så var de kritiske til kulturindustriens utvikling. Horkheimer mener at kultur forpester alt med likhet (Horkheimer & Adorno, 2002, s. 94). Horkheimer og Adorno hevder videre at mennesket har mistet sin personlighet og blitt så tingliggjort og påvirket av massekulturindustrien reklamepåvirkninger at de har mistet seg selv på veien:

The most intimate reactions of human beings have become so entirely reified, even to themselves, that the idea of anything peculiar to them survives only in extreme abstraction: personality means hardly more than dazzling white teeth and freedom from body odor and emotions. That is the triumph of advertising in the culture industry: the compulsive imitation by consumers of cultural commodities which, at the same time, they recognize as false (Horkheimer & Adorno, 2002, s. 71).

Den teknologiske utviklingen kan ha mange skyggesider ifølge Horkheimer og Adorno. Har mennesket blitt infiltrert inn i et edderkoppnett vi ikke kan komme ut av? Hva gjør dette med hver enkelt av oss? Hva skjer med vår identitet og vår frie vilje? Adorno har mer å si om massekulturen der han beskriver kulturindustriens form slik: «I alle dens grene fremstilles mere eller mindre planmessigt produkter, som er beregnet på at skulle konsumeres af masserne, og som i vid udstrækning selv bestemmer disses forbrug» (Adorno, 1963, s. 30). Adorno går videre og så langt at han hevder at forbrukerne blir lurt: «Kunden er ikke - som kulturindustrien gerne vil have os til at tro - konge, han er ikke industriens subjekt, men dens objekt» (Adorno, 1963, s. 31). Hvordan påvirker dette hver og en av oss? Hva gjør dette med vår kulturelle identitet? Ifølge høringsutkastet til læreplanen i 'kommunikasjon og kultur' står det at elevene skal få «Kjennskap til hvilke kulturelle uttrykk som er sentrale for å utvikle og uttrykke egen og andres identitet» og at dette «gir også elevene en trygg plattform for egne valg og samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Å jobbe med tekster av Adorno kan gjøre noe med den kritiske evnen til elevene om de får kunnskap om hva som påvirker oss alle. Det er sterke ord Adorno bruker når han oppsummerer kulturindustriens effekt slik:

Kulturindustriens samlede effekt er anti-oplysning; i den bliver, som Horkheimer og jeg sagde det, oplysningen, d. v. s. den fremadskridende tekniske beherskelse af naturen, gjort til massebedrag til et middel til at lægge bevidstheden i lænker. Kulturindustrien forhindrer

skabelsen af autonome, selvstændige, bevidst vurderende og besluttende individer (Adorno, 1963, s. 39).

Å lese kritiske tekster om masseindustrien kan vekke følelser hos elever. En masseindustri som manipulerer mennesker, kan vekke harme. Likevel er engasjement viktig for å oppleve livsmestring ifølge LINK. LINK peker på forskning som sier at å regulere følelser er viktig i forebyggende arbeid (LINK, 2020b, s. 7). Gjennom drøfting av «kulturuttrykkenes rolle i konstruksjon og representasjon av personlig og kulturell identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a), kan elevene bli bevisste på hvordan masseindustrien manipulerer og påvirker deres kulturelle identitet. Selvbildet kan således reguleres om de får nye erkjennelser som en konsekvens av ny bevissthet om vårt materialistiske samfunn.

I arbeid med identitet kan man også jobbe med tekster av filosofen Taylor. Taylor skriver om ubehagelige elementer i forbindelse med den moderne individualismen. Taylor knytter den moderne individualismen til friheten hver enkelt har til å velge hvordan man kan leve. Mennesket er i mindre grad forhindret av tradisjonelle ideer som å opprettholde sosiale hierarkier, noe som også ofte også var en del av den hellige strukturen i samfunnet. Guds vilje og sosial orden dikterte hvordan man burde leve og hvordan samfunnet burde organiseres. Denne friheten kan likevel føre til et tap hvis man ser på årsaken til hvordan den oppstår. Om individualisme er ment å lede til et samfunn der individ er opptatt av selvrealisering og unnviker politisk involvering, er den opplagte faren at det vil resultere i en svekket politisk kultur siden få vil delta i politiske og frivillige organisasjoner. I tur og orden vil vår frihet til å kontrollere vår egen skjebne bli minsket, noe som muligens kan forårsake et slags tyranni der folk har lite innflytelse over et byråkratisk samfunn. I tillegg kan mulighetene for å delta i etiske og politiske temaer bli mindre, noe som fører til at vår frihet kan bli svekket og mindre (Kitchen, 1999, s. 30-31).

Elevene lesing av ulike tekster med forskjellige vinklinger på sentrale temaer er viktig. Kanskje får de ny erkjennelse om at individuell frihet kan svekke et demokrati hvis mennesket kun bryr seg om seg selv. Å få nye forståelser for dette, kan være desto viktigere i dagens samfunn, for «Kunnskap har endret karakter fra å være noe *i* personen, til å bli noe *utenfor* personen – særlig definert av samfunnets (samfunnsøkonomiske) behov» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 49). Individuell frihet har således også sine ulemper. Bevissthet om hva det vil si å delta demokratisk, kan føre til at tilhørighetsfølelsen styrkes eller svekkes og kan gi elevene nye forståelser av egen identitet.

Etter disse tolkningene av deler av høringsutkastet til læreplanen i 'kommunikasjon og kultur', leses alt som står om faget på nytt. 'Sannhetene' jeg kom fram til i tolkningene av enkeltdelene, utvidet sannhetserkjennelse om at alt som står om faget kan knyttes til kultur, identitet og globalisering og er relevant for elevene i opplæringen. I tillegg har jeg erfart at jeg har beveget meg innenfor det Anthony Giddens kaller den doble hermeneutikken og som han hevder kjennetegner all samfunnsvitenskap. Den doble hermeneutikken handler ikke kun om at samfunnsforskeren tolker andres tolkninger, men også det motsatte: at samfunnsforskerens tolkninger føres tilbake til samfunnssubjekt og legges til grunn for deres oppfatninger om og tolkninger av seg selv (Gemzöe & Becker, 2004, s. 75-76). Gjennom å tolke andres teori, har jeg kommet frem til mine sannheter. Så blir det opp til leserne om deres tolkninger blir nye sannheter i møtet med mine tolkninger.

Oppsummert har den hermeneutiske tolkningen ført til svar på forskningsspørsmålene som var: I hvilken grad kan kultur forstås som relevant for livsmestring, og i hvilken grad kan identitet i vår globaliserte verden forstås som relevant for livsmestring? Konklusjonen og funnene så langt har resultert i en horisontsammensmeltning der erkjennelsen av at nøkkelbegrepene kultur, identitet og globalisering er sammensatte begreper der konteksten spiller en stor rolle for forståelsene av dem. Felles for funnene er at kultur, globalisering og identitet angår ethvert menneske, og kunnskap om disse kan føre til livsmestring i det globale klasserommet. I tillegg har kapitlet vist at faget 'kommunikasjon og kultur' egner seg for å brukes i andre fag og legger slik opp til tverrfaglighet og breddekunnskap. Likevel viste ikke funnene at det er tilstrekkelig med kunnskap om kultur, identitet og globalisering for å mestre livet, noe Harari kommer med en tankevekker rundt: «Hvis du føler deg overveldet og forvirret over den globale situasjonen, er du på riktig spor. Globale prosesser er blitt for kompliserte til at én person kan forstå dem» (Harari, 2019, s. 223). Hararis påstand er verdt å ta med seg. I diskusjonen videre i neste kapittel skal det trekkes inn andre elementer som kan ha betydninger for livsmestring. Skolen og de politiske føringene for hvordan skolen skal være, spiller en stor rolle i den henseende. Slik vil funnene fra den kritiske diskursive analysen også innlemmes i diskusjonen. Men aller først i diskusjonsdelen kommer en vurdering av de metodiske tilnærmingene som også vil ses på gjennom et kritisk blikk.

6. Diskusjon

Studien handler om forholdet mellom skole og samfunn og peker på livsmestring i fremtiden. Livsmestring må ses i sammenheng med hva som er verdier for hver enkelt av oss og hvem vi er. Taylor er en av flere som ser på selvet som «to be a self is to relate to being as a value» (Holmgren, 2018, s. 4). Verdier i samfunnet gjenspeiles i skolen, noe som ligger til grunn for hele studien. Diskusjonskapitlet skal først foreta en vurdering og kritikk av metodepluralismen, den kritiske diskursive analysen og den hermeneutiske tilnærmingen. Den siste delen av kapitlet vil diskutere funnene.

6.1. Vurdering og kritikk av metodepluralisme

Ved å bruke metodepluralisme, ble det mulig og i større grad undersøke forholdet mellom samfunnet og skolen siden studien brukte to ulike tilnæringsmåter. Etter den kritisk diskursive analysen av offentlige skoledokumenter, flyttet perspektivet seg fra et politisk makroperspektiv til et mikroperspektiv gjennom den hermeneutiske fortolkningen av programfaget 'kommunikasjon og kultur'. Begge tilnærmingene tok utgangspunkt i tekstutvalg fra empiren som omhandlet nøkkeltemaene kultur, globalisering, livsmestring og identitet. Teorigrunnlaget som var fra flere fagdisipliner, ble brukt i begge tilnærmingene, men mest i den hermeneutiske tilnærmingen. Slik ble det politiske makroperspektivet og skolens mikroperspektiv knyttet sammen, og det tverrfaglige perspektivet ble resultatet.

Ved å bruke denne tverrfaglige måten å kombinere teorier og metoder på, ble det mulig å forske fram noe nytt. Richard Hoggart gjorde også dette i *The Uses of Literacy*. Hoggart leste litterære tekster sett fra ulike perspektiver som blant annet var biografiske, tekstvitenskapelige, kildekritiske og kultur-sosiologiske. Det nye Hoggart oppdaget var blant annet hvilke holdninger, mentaliteter og smaker som den engelske arbeiderklassen hadde i en fastsatt historisk periode (Sørensen et al., 2008, s. 92). Formelen til tverrfaglighet som ble presentert i teoridelen, $A + B = C$, illustrerer Hoggarts eksempel.

En kommentar til Hoggarts fremgangsmåte viser en tilsvarende prosess i denne studien slik studien tar for seg variablene kultur, globalisering, livsmestring og identitet som kjennetegn på noe som er felles for oss alle. I tillegg ble det stilt spørsmål ved politiske prosesser underveis i studien slik Hoggarts forskning også gjorde: «The Uses of Literacy not only took as its object of study the smelly artifact of popular culture; it also shamelessly contaminated the business of literacy analysis with social and political questions» (Hoggart, Goodwin &

Corner, 2017, s. XIII). Likt som i Hoggarts prosjekt, er også perspektivene i denne studien tverrfaglige siden den politiske styringen problematiseres. Interessant er det dermed å se hvilken konsekvens Hoggarts analyse fikk. Analysen førte til følgende: «Hoggart's observations on class are extremely acute and helped lay the basis for an approach which functioned partly as a refutation of his work-the study of subcultures» (Hoggart et al., 2017, s. XVIII). Subkultur var et aktuelt tema under Hoggarts tid, og det var riktig av han å forske på dette siden analysene hans bidro til å sette fokus på temaet. Denne studien kan således ses på som en parallell til Hoggarts studie siden livsmestring er på agendaen både på innsiden og på utsiden av skolen. Livsmestring er med andre ord et aktuelt tema å belyse i dagens samfunn.

Studien tilfredsstillende kravet til validitet med tanke på det tverrfaglige perspektivet. Validitet har fått en utvidet oppfatning i samfunnsforskning: «I en bredere fortolkning har validitet å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det var relevant å bruke to ulike tilnæringsmåter i undersøkelsen siden det ble forsket på maktutøvelse i politiske prosesser og på faglig innhold i skolen. Tidspunktet for å ta opp disse temaene er relevant. Med dette oppfyller studien kravet til kairos: «Som et begrep for det rette øyeblikket, det kritiske tidspunktet, er kairos også et uttrykk for de retoriske muligheter som finnes i en bestemt situasjon» (Kjeldsen, 2017, s. 69). Vi er midt i en ny læreplanreform som er politisk styrt, samtidig som lokale og globale samfunnsendringer skjer hurtigere enn noensinne.

En kritikk som oppsto i forbindelse med den pågående nye læreplanreformen, og som støtter gyldigheten av min studie, var i et opprop signert av 33 forskere i forbindelse med høringene til den overordnede læreplanen: «I utkast til læreplanene for fagene som ligger ut til høring har de tverrfaglige temaene livsmestring og folkehelse, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap blitt betraktelig redusert sammenliknet med innspillsrunden høsten 2018» (Biseth et al, 2019, s. 1). Alle de 33 forskerne signerte på overstyring fra myndighetenes side fordi innholdet i høringene ikke ble vektlagt av myndighetene på en tilfredsstillende måte. Maktdominansen fra myndighetenes side ble dermed tydelig. Aktualiteten rundt maktdominans blir med dette tydelig i dagens samfunn, derfor er min studie gyldig.

Kravet til reliabilitet er også oppfylt fordi studien bruker tverrfaglig metode. «Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkmann., 2015, s. 276). Funnene i denne studien ble til fordi undersøkelsene holder seg til det forskningsspørsmålene ber om, både når det gjelder kritikken av maktstrukturer og gjennom å

argumentere for hvordan livsmestring kan oppnås i skolesammenheng. Følgende sitat fra oppropet til de 33 forskerne styrker min troverdighet: «Vi mener valget Kunnskapsdepartementet har foretatt her er samfunnsmessig og faglig problematisk, samt sender svært uheldige signaler til alle deler av skole-Norge. Skolen blir ikke en skole for fremtiden, men forblir låst i en utdatert fagforståelse» (Biseth et al, 2019, s. 1). For å kunne undersøke flere sider av en sak, ble det nødvendig å bruke tverrfaglig perspektiv i denne studien.

Til tross for at studien oppfyller kravene til validitet og reliabilitet, erkjennes det at tilnærmingene som ble brukt, kunne vist til flere teksteksemplere fra empiriutvalget. Måten dette ble løst på, var å vise til empiriutvalget andre steder og underveis i studien der det har vært relevant og hensiktsmessig. Slik brukes empirien mer enn kun i analysen og den hermeneutiske tolkningen.

6.2. Vurdering og kritikk av den kritisk diskursive analysen

Valget om å bruke kritisk diskursiv analyse var på bakgrunn av studiens utgangspunkt som var forholdet mellom skole og samfunn og samhandlingen mellom disse. Tre relevante kriterier som oppfylles for å ta for seg diskursive analyser, og som skal drøftes videre, er:

Discourse is often (but not necessarily) interactional and researchers have studied the order and pattern in social interaction. The study of discourse also has important psychological implications for the study of minds, selves and sense-making. Finally, discourse is about social relations, culture, government and politics (Wetherell et al., 2001, s. 27).

Målet var derimot ikke å analysere kun diskursen i empirien, men å peke på maktprosesser i samfunnet sett fra et kritisk lærerperspektiv: «Normkritiske perspektiver springer ut fra flere maktkritiske teoretiske tradisjoner, som kritisk pedagogikk, postkolonial teori og såkalt 'queer theory', på norsk 'skeiv teori'». Dette er perspektiver som inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier i gitte kontekster» (Røthing, 2016).

Forskningsspørsmålet den kritisk diskursive analysen svarte på, var: I hvilken grad kommer maktposisjoner til uttrykk i empirien, og bidrar eller forhindrer maktposisjoner i empirien til mer fokus på livsmestring? Resultatet ble at maktposisjoner dominerte de offentlige skoledokumentene, og dominansen førte til at livsmestring ble underordnet maktposisjonene.

Avstanden mellom de offentlige skoledokumentene og skolehverdagen ble stor på grunn av dette.

Ved å bruke kritisk diskursiv analyse, ble det mulig å tydeliggjøre en kontrast der analysen så på ulemper og fordeler ved å ha maktstrukturer i samfunnet, noe som er vanlig i kritisk samfunnsvitenskap: «Faircloughs kritiske diskursanalyse er i overensstemmelse med kritisk realisme når det gjelder å hevde at diskurser har kausale effekter, hvis aktualiseringer er dialektisk betinget av ekstra-diskursive forhold» (Skrede, 2017, s. 82). Relevante aspekter var ikke kun å peke på at maktstruktur i samfunnet er negativt, men et ønske var også å rette oppmerksomheten på at man må være kritisk til maktstrukturer selv om vi trenger dem.

I tillegg til funnet som viste at forholdet mellom samfunnet og skolen er stort, ble det også viktig å se saken fra andre perspektiv. Andre perspektiv kom ikke tydelig fram siden mesteparten av analysen ble brukt til å finne barrierene til det sosiale problemet. Analysen kunne muligens gått mer i dybden og sett mer på språkspillet og tatt for seg flere eksempler fra empiriutvalget. Men dette kan likevel forsvares siden hensikten ikke først og fremst var å analysere språkspillet: «I stedet for å forfølge uendelige språkspill som forhindrer fastsettelse av mening, er kritisk diskursanalyse mer opptatt av å identifisere hvilke sosiale krefter som har størst kapasitet til å forårsake endring og hvorfor» (Skrede, 2017, s. 83).

Hovedformålet med den kritisk diskursive metoden var nettopp å minne om at «Parallelt med utviklingen av en global samfunnsøkonomi – og et moderne kunnskapssamfunn mer allment – endres utdanningssektorens samfunnsmessige betydning» (Dale et al., 2011, s. 15). Selv om analysen ikke viste til mange eksempler fra empiriutvalget i den hermeneutiske tolkningen og heller ikke i den kritisk diskursive analysen, ble det vist til empirien andre steder i studien for å drøfte forskningsspørsmålene i et bredere perspektiv. Slik styrkes studiens validitet og reliabilitet. Til tross for at utdanningssektorens samfunnsmessige betydning endres i tråd med vår fremadgående globale utvikling, blir det uansett viktig videre å peke på at distinksjonen mellom maktnettverk og skolen bør få enda mer oppmerksomhet:

Vi kan konstatere at det ser ut til å stå relativt dårlig til når det gjelder kunnskaper om læreplanarbeid og operasjonalisering av læreplaner fra nasjonalt nivå til skolenivå. I denne sammenhengen er det interessant å konstatere at svaret fra departementet er at de i større grad skal ta hånd om læreplanarbeidet på makronivå, noe som betyr enda mer styring og kontroll. Alternativt kunne man tenke seg at lærerne i sterkere grad ble kvalifisert til dette sentrale arbeidet i skolen. Læreplanarbeid er i høyeste grad en oppgave som den profesjonelle lærer bør mestre (Hovdenak & Stray, 2015, s. 120-121).

Når departementet uttrykker at de skal ta mer kontroll og styring over læreplanarbeidet på et makronivå, er det desto viktigere å ha foretatt denne kritiske diskursive analysen som peker på maktstrukturer i samfunnet. For å gi et bedre svar på forskningsspørsmålet, kunne drøftingen av analysen ført til et tydeligere svar. For å svare med et nytt perspektiv, hentes forskningsspørsmålet frem på nytt igjen: I hvilken grad kommer maktposisjoner til uttrykk i empirien, og bidrar eller forhindrer maktposisjoner i empirien til mer fokus på livsmestring? Den foreløpige konklusjon på dette er at maktposisjoner i større grad forhindrer enn bidrar til å livsmestring i skolehverdagen. Maktdominansen myndighetene uttrykker, svekker utviklingen i skolesektoren fordi utviklingen innenfor skolesektoren stagnerer i forhold til utviklingen i vår globale verden. Selv om livsmestring blir direkte eller indirekte artikulert i det empiriske utvalget, viser tendensene i nettverkspraksisen at de politiske prosessene står mer fast enn at de utvikler seg.

Den kritisk diskursive analyse dekket kravene til reliabilitet og validitet. Gjennom analysen ble det sett på fordeler og ulemper ved maktstrukturer. Likevel må det bemerkes at resultatet kunne blitt annerledes om studien hadde brukt annen teori og andre eksempler fra empiriutvalget. Formålet med analysen var imidlertid å bruke et kritisk forskerblikk, noe som ble gjort i tillegg til å være ærlig på svakheter og styrker som forsker. Med dette er den kritisk diskursive analysen pålitelig og gyldig.

6.3. Vurdering og kritikk av den hermeneutiske tilnærmingen

I den hermeneutiske tilnærmingen ble det brukt utvalgt teori som var relevant for faget 'kommunikasjon og kultur', og særskilt teori som omhandlet nøkkeltemaene kultur, globalisering og identitet. Denne tilnærmingen var i tråd med Gadamer's sannhetskrav: «Dette at tekstene henvender seg til oss med et krav på sannhet, er det filosofiske sannhetskravet Gadamer vil rehabilitere med sin filosofiske hermeneutikk» (Lægroid & Skorgen, 2001, s. 17). Den valgte teorien var nyttig i forhold til mine samlede for-forståelser. Med støtte i utvalgt teori førte tolkningene av empiriutvalget til flere sannheter. Målet var å komme fram til en horisontsammensmeltning som utelot enhver tvil om at 'kommunikasjon og kulturfaget' er nyttig for elever i skolen for å mestre livet. Likevel kan den hermeneutiske tilnærmingen ses på med et kritisk blikk.

Tolkningstilnærmingen som ble brukt i retning mot en horisontsammensmeltning kohererer med idealet til Gadamer: «Gadamer tror faktisk at en *horisontsammensmeltning* er mulig, deri ligger hans idealisme (som han har blitt kritisert for)» (Sørensen et al., 2008, s. 104). Ny kritisk teori mot Gadamers idealistiske syn førte til nye erkjennelser om at tolkningsdeltakerne kunne få liten ethos til forskerperspektivet om de ikke hadde samme topoi som meg. En forutsetning for god argumentasjon er ifølge Kjeldsen at deltakerne har et felles ståsted når man skal argumentere og overbevise om noe: «For å flytte din samtalepartner mot dette synspunktet må du først møte ham på et ‘felles sted’, som i det allmenne synspunktet om flertallets og demokratiets verdi. Et slikt felles sted kalles i retorikken for *topos* (flertall: *topoi*)» (Kjeldsen, 2017, s. 151). Topoi i studiens hermeneutiske tilnærming er hentet fra utvalgte deler av empiriutvalgets offentlige skoledokumenter. Forutsetningene for at ethosappellen skal styrkes, er å være åpen om at tolkningsforskjeller kan oppstå og om forventningene at leserne er tolerante i lesedialogen. Med dette unngås negative tolkningskonflikter. For ifølge Ricoeur er tolkningskonfliktene produktive kun om de bygger på en allmenn toleranse og åpenhet for et slags tolkningspluralisme som skaper forutsetninger for sann dialog mellom tolkningsdeltakerne og forhindrer at disse bekjemper hverandre (Ricoeur i Gemzöe & Becker, 2004, s. 82).

Samtidig erkjennes det i ettertid at prosessen fram til horisontsammensmeltningen kunne vært fremlagt mer objektivt. Horisontsammensmeltningen var at kultur, identitet og globalisering er noe som berører hvert enkelt menneske for å mestre livet. Denne kvalitative måten å forske på, kan likevel ses på som uvitenskapelig siden subjektive aspekter ble tatt med i den hermeneutiske tilnærmingen. Men faktumet at forskerblikket ikke er objektivt, kan likevel forsvares siden samfunnsforskeren er «dømt til å være «uvitenskapelig» fordi forskeren ikke fullt ut kan fri seg fra sin verdimeslige forankring og sine forhåndsoppfatninger» (Kvarv, 2010, s. 155). I tillegg forsvares denne hermeneutiske tilnæringsmåten at jeg på alvor tok en «posisjon i verden som historiske vesener. Det er ikke mulig å holde avstand til oss selv som historiske vesener, dvs. å operere med en slags forutsetningsløs tolkning» (Kvarv, 2010, s. 85). For-forståelsene bør dermed ses på som viktige verdier i livsverdenen som ble formidlet i prosessen fram til en horisontsammensmeltning. Fremgangsmåten kunne vært enklere, men tolkningene støttet seg på Taylor når han knytter verdier og identitet sammen til en fenomenologisk forståelse: «Since values are known first through experience, ‘a phenomenological account of identity’ is the proper method for the study of value» (Taylor i Holmgren, 2018, s. 7). Hadde studien blitt forenklet, hadde nyansene og de ulike perspektivene på nøkkeltemaene ikke kommet frem i samme grad.

Den hermeneutiske tilnærmingen dekket kravene til reliabilitet og validitet. Tekstutvalget fra empirien kunne imidlertid vært større for å vise til en større bredde av empirien. Likevel var dette ikke nødvendig siden relevant teori kunne brukes ut fra få setninger i empiriutvalget. Hensikten var å vise hvor generelle tekstelementene i empiriutvalget er og hvor mye hver enkelt av dem omfavner. Jeg har med dette vært ærlig på mine svakheter og styrker som forsker underveis i studien. Derfor er den hermeneutiske tilnærmingen troverdig og gyldig.

6.4 Drøfting av resultatene

Å mestre livet i dag innebærer andre faktorer enn tidligere. Kompleksiteten i våre lokale og globale samfunn har blitt mer merkbart på grunn av konsekvenser av globaliseringen. Identitet- og kulturbegrepene har fått nye forståelser siden verden vi lever i former og påvirker både hvem vi er og hvordan vi lever. Kulturelle verdier legger grunnlag for handlinger vi gjør, og kulturbegrepet får nye forståelser. Williams definisjon av kultur «Culture is ordinary» (Sørensen, 2008, s. 36) kan brukes i alle samfunn til alle tider, men det er konteksten og mennesker som endres over tid. Når utviklingen skjer hurtigere nå enn noensinne, bør man reflektere over ting på andre måter enn før slik Foucault sier: «There are times in life when the question of knowing if one can think differently than one thinks, and perceive differently than one sees, is absolutely necessary if one is to go on looking and reflecting at all» (Biesta, 2016, s. xi). I diskusjonen skal jeg gjøre det når jeg skal diskutere funnene i undersøkelsene.

Livsmestring er i dag et omdiskutert tema som også har blitt et eksplisitt politisk prosjekt i opplæringen som man kan se for seg er en del av den politiske kulturen der det vanlige er å gripe inn i menneskers hverdag. Den politiske styringen har ført til at begrepet har fått en sentral plass i den overordnede delen slik det uttrykkes i kapitlet om 'prinsipper for læring, utvikling og danning': «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Innføringen av livsmestringsbegrepet i skoledokumenter kan være en konsekvens av den politiske enigheten om at «Et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Om den politiske innføringen bidrar til at forholdet mellom samfunn og skole står i samsvar med utviklingen, skal drøftes videre med utgangspunkt i funnene fra den kritisk diskursive analysen.

Den foreløpige konklusjonen på den kritisk diskursive analysen var at maktposisjoner heller forhindrer enn bidrar til å fokusere på livsmestring i fremtiden. Riktignok går livsmestringsbegrepet igjen i de tverrfaglige kjerneelementene i mange fag i de nye læreplanene, men faginnholdet i kjerneelementene har få endringer enn i tidligere overordnede tekstdeler fra læreplaner. Et eksempel er i norskfaget fra gjeldende ny læreplan som er delvis innført og en fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06).

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

I dette utdraget står det blant annet at elevene skal «uttrykke seg skriftlig og muntlig» og lese «skjønnlitteratur og sakprosa». I LK06 står det i læreplanen om norskfaget blant annet at

Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Ordlyden i utdragene er forskjellig, men innholdet går ut på det samme.

Lese- og skriveopplæring og muntlige ferdigheter er ikke noe nytt for norsklærere.

Universelle og aktuelle tekster og som strekker seg over flere tidsepoker er en sentral del av norskfaget gjennom hele opplæringsløpet i grunnopplæringen. Muntlig og skriftlig arbeid som skriftlige oppgaver, presentasjoner og fagsamtaler, er en del av lærerens pedagogiske opplegg. I dette arbeidet får elever tanker, uttrykker følelser og får nye erkjennelser ved å sette ting i nye perspektiv, og gjennom dette arbeidet lærer elever seg selv bedre å kjenne i livsverdenen. Å bli bedre kjent med seg selv gjennom arbeid med tekster, bidrar ofte til nye forståelser som er med på å forberede en på livet videre slik lærerveiledningen til Link også peker på: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (LINK 2020b, s. 4). Å implementere innhold i ny læreplan med noe nyere og endret ordlyd for i større grad fokusere på livsmestring, kan oppleves som en hån mot lærernes profesjonalitet siden læreplanene nå uttrykker noe som for lærerne er en

implisitt opplagt del av opplæringen. Betyr dette at implementeringen viser politikerens inkompetanse og uvitenhet om hva opplæringen går ut på?

Når elever leser tekster som for eksempel «Peer Gynt» av Ibsen eller «Ja vi elsker» av Bjørnstjerne Bjørnson, så identifiserer mange seg med innholdet. Elever får tanker knyttet til egen kultur og eget liv som igjen kan vekke følelser. Likeledes kan man jobbe med alle typer tekster i andre fag, også i 'kommunikasjon og kulturfaget'. Dokumentarer som for eksempel «Kayayo-jentene» handler om temaet barnarbeid i Ghana og peker tydelig på kulturforskjeller og kan gi nye perspektiv gjennom følelser som empati. Å vekke følelser bidrar til motivasjon: «Følelsene kan også kalles kroppens motor, fordi de bidrar til å holde maskineriet i gang. De motiverer til handlinger, beslutninger og valg» (LINK, 2020b, s 21). Samtidigtekster som noveller av Ari Behn reflekterer samfunnet vi lever i. Tematikk i tekster vekker følelser og kan oppstå i det globale klasserom der elever får mulighet til å ytre seg om dette, noe som igjen gjør at elevene blir kjent med sine egne følelser og øver på å håndtere dem i et sosialt fellesskap: «Hvordan vi forstår, regulerer og integrerer våre følelser vil prege hvordan vi reagerer og handler, og til syvende og sist vil det påvirke hvem vi blir - vår personlighet» (LINK, 2020b, s. 21). Teksttolkninger kan således bidra til å vekke følelser. Slik kan elever lettere konstruere egne identiteter om de får kunnskap og utvikler sine forståelser av hva identitet er. Kunnskapen kan de bruke i flere fag, og da får de kompetanse som de kan bruke i arbeid som interesserer dem. Slik ivaretas eller videreutvikles identiteten.

I et globalisert klasserom blir det mer og mer vanlig at elever har foreldre med ulik etnisk bakgrunn, noe som også rapporten til Ludvigsenutvalget antyder: «Samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold og individualisering gir behov for å legge vekt på demokratisk deltakelse og det å leve sammen i et samfunn» (NOU: 8, 2015, s. 20). Arbeid med samfunnsaktuelle tekster som handler om kulturmøter og kulturkollisjon, kan gi elevene nye perspektiver om egen identitet, kulturell identitet og ulike former for kulturer. Dokumentaren «Gurumul» er et eksempel på dette. Dokumentaren handler om den blinde aboriginen Gurumul som elsker å synge. Gjennom dokumentaren følger vi sangeren på en karrierereise der han møter på kulturelle utfordringer når suksessen hans fører han fra Australia til USA (NDLA, 2020). Vekker dokumentaren interessen til elever, gjennom for eksempel identifisering eller nysgjerrighet, kan elevene utvikle sine personligheter i form av tekstarbeid fordi å prøve ut noe ved å ta utgangspunkt i noe som interesserer en bidrar til positiv identitetskonstruksjon og personlighetsutvikling (Hovdenak & Stray, 2015, s. 144). Poenget med å illustrere eksemplene med de nevnte teksteksemplene, er for å understreke at lærere

allerede jobber slik i opplæringen. Lærere tilrettelegger opplæringen ut ifra elevgruppa og forutsetningene de har. Nye læreplaner med omtrent samme innhold som før, men med ny ordlyd, kan derfor provosere mer enn å bidra til å utvikle en skole som er mer fremtidsrettet. Den politiske styringen av skolen viser at politikerne ikke kjenner til kompetansen som lærere allerede har. Lærerne utøver arbeidet sitt med tanke på at elever skal forberede seg på å mestre samfunnet etter endt opplæring, noe blant annet Imsen også skriver om.

Imsen poengterer at å være lærer innebærer å kjenne til sammenhengen mellom samfunn og skole (Imsen, 2020, 101). En kan stille spørsmålstegn ved om den politiske styringen tar hensyn til lærernes kjennskap om denne sammenhengen. Politisk styring ser ut til å være mer opptatt av å utøve en makt-kultur ved å komme til enighet om noe som høres nytt ut, enn å skape en bedre skole for fremtiden ved å inkludere lærere og andre skoleaktører i større grad. Foruroligende er det at lærere i praksis har liten mulighet til å påvirke innholdet i skolen, noe som også speiles gjennom deres skoleledere: «I en undersøkelse blant rektorer og andre skoleledere svarer 67 prosent at det i mindre, liten eller ingen grad er aksept for at de kan uttrykke seg kritisk i offentligheten til utdanningspolitikk og prioriteringer innen skolen» (Utdanningsforbundet, u.å). Videre i hevdes det at «Dette er et tegn på at myndighetenes krav til lojalitet er sterkere enn viljen til å åpne opp for kritiske ytringer» (Utdanningsforbundet, u.å). Paradoksalt blir det når myndighetene innlemmer og oppfordrer elever til å utvikle kritisk tenkning gjennom læreplanen mens de selv i liten grad åpner opp for at aktører i skolen skal ha mulighet til å være kritiske til deres styring. Motsetningen som kommer til uttrykk gjennom denne politiske styringskulturen, er urovekkende.

Et eksempel på denne politiske styringskulturen skjer i skrivende stund. Fredag 26. mars 2021 ble mange skoleaktører som er midt i en pågående skolereform, overrasket da kunnskapsminister Guri Melby presenterte en ny skolereform rettet mot videregående skole med navnet 'Fullføringsreformen' (Utdanningsforbundet, 2021). Oppløftende kan det likevel være når det i Stortingsmeldingen uttrykkes at «Når regjeringen skal lage en ny reform for VGO, er det nødvendig å involvere elever, lærere, skoleledere, fylkeskommuner, Sametinget, partene i arbeidslivet og fagmiljøer i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 8). Maktmanipulasjonen blir likevel fremtredende siden mye av innholdet i reformen allerede ser ut til å være bestemt gjennom stortingsmeldingen. Kanskje ønsker Regjeringen å skape debatt hos lærerne ved å gå frem på denne måten. Inkluderende er det i alle fall ikke siden mange lærere i liten grad får tid eller mulighet til å delta i reformprosessen på grunn av høyt arbeidstrykk. Dessuten blir kanskje kun noen få

lærere utvalgt i prosessen. Hadde den politisk styrte skolen blitt styrt uten så stor grad av politisk innflytelse, hadde lærerne følt mer eierskap til profesjonen sin. Gjennom eierskapet ville lærerne fått den respekten de fortjener og fått muligheten til å utforme en fremtidig skole som er best egnet for elevene. Lærerne jobber tett på elever i skolehverdagen og har fagkompetanse. Forutsetningene for å bidra til en mer fremtidsrettet skole, er således til stede. Men den politiske kulturen som styrer skolen, legger i liten grad til rette for dette.

I Norge er det en del av vår skolekultur at lærere er underordnet aktører som skoleledere, Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsdepartementet og Regjeringen. Således kan man si at lærere har liten innflytelse på hvordan skolen skal være. Selv om læreryrket er en utdanning som gir kompetanse og forutsetninger for egen tenkning og selvstendig arbeid i det globaliserte klasserommet, er det likevel en skjult makt som legger føringer for hvordan man skal utføre arbeidet. De fleste lærere går inn i yrket og vet om denne begrensede makten de har. Til og med de som jobber i lærerutdanningen, har begrenset makt. Fagretninger kan ikke utvikles alene av aktører i lærerutdanningen. En skjult makt er således også overordnet lærer-institusjonene. Skjult makt er noe man bør trekke inn i opplæringen. I 'kommunikasjon og kulturfaget' kan man gjøre det ved at elever lærer om maktstrukturer i samfunnet for å utvikle den kritiske evnen og for å bli mer bevisst på hva som styrer hver enkelt av oss. Bourdieu er en som kritiserer denne skjulte makten som er integrert i vår kultur og som mange tar for gitt:

Makt og dominans spiller en nøkkelrolle i Pierre Bourdieus tenkning. Men det er ikke nok å se på den åpne makten. Det er den skjulte makten, den symbolske makten, Bourdieu særlig vil trekke fram. Igjen er vi inne på doxa, det som tas for gitt. Det skumle med den symbolske makten er at de dominerte sjøl tar inn over seg de dominerendes syn – nettopp fordi alle tar det for gitt (Bjørnhaug, 2002, s. 163).

Faktumet at nye læreplaner utformes nå kan sies å være en skjult makt. Lærere og andre aktører i skolen er vant til at skolereformer skjer og tar det for gitt. Likevel er det rom for å kritisere elementer i den nye læreplanen, spesielt med referanse til teorien til Bourdieu. Tverrfaglighet er et slik element.

Tverrfaglighet er ikke nytt i skolesammenheng, men fokuset på tverrfaglighet er derimot mer vektlagt i den nye læreplanen. Likevel blir det lite konkret hvordan skolen skal løse dette slik det uttrykkes i kapitlet om 'opplæringens verdigrunnlag': «Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ansatte i skolen overlates til å finne løsninger på hvordan tverrfaglighet skal praktiseres. Samtidig er fagstrukturene stort sett slik de har vært. Når det

gjelder tverrfaglighet, er tverrfaglighet et skritt nærmere en fremadrettet skole, men logistikken og formen på hvordan opplæringen skal løse tverrfaglig arbeid, uteblir fra skoledokumentene. Arbeidstiden lærerne har er den samme, og konsekvensene er at lærere får enda mer å gjøre. Faren for at gjeldende fagstrukturer vedvarer er til stede, og faren for stagnasjonen i forholdet mellom skole og samfunn er reell.

Til tross for faren for stagnasjon i forhold mellom skole og samfunn, finnes det et eksempel på lærere som har slått sammen to fag der motivasjonen først og fremst var at elevene skulle jobbe med dybdelæring for at elevene skulle kunne overføre kunnskapen i et fag til et annet. To lærere på Charlottenlund ungdomsskole i Trondheim «laget nytt fag av KRLE og samfunnsfag: Menneske og Verden.» (Wendell & Mongstad, 2020, s. 1). Artikkelen viser at det krever tid, vilje, tett og godt samarbeid for å få dette til:

Vi mener at man gjennom et faglig bredt samarbeid mellom lærerne i fagene KRLE og samfunnsfag kan finne felles opplæringsmål, skape et klima for kunnskaping i fagene og få elevene til å benytte sin kunnskap på tvers av de faglige rammer (Wendell & Mongstad, 2020, s. 1).

Sammenslåingen viser at noen tenker fremtidsrettet. Elever ser at det er sammenhenger mellom fag, noe som kan føre til at elevene opplever fagene som nyttige.

Å se sammenhenger mellom fag er i tillegg et skritt nærmere det komplekse samfunnet vi har i dag. Eksempelet fra ungdomsskolen i Trondheim er likevel ikke gjennomførbart for alle lærere fordi Charlottenlund ungdomsskole er en universitetsskole (Wendell & Mongstad, 2020, s. 1). Universitetsskole betyr at en skole er en del av et partnerskap. For Charlottenlund ungdomsskole betyr det at de samarbeider med NTNU, Trondheim kommune og Trøndelag fylkeskommune. Å fremme samarbeid mellom universitetsskoler og universitet om utviklingsarbeid og forskning er hensikten med prosjektet. Målet er å få en bedre skole for fremtiden (Universitetsskolene, u.å.). For at flere skal kunne realisere sammenslåing av fag, eller få igjennom nye ideer i en fremtidig skole som bidrar til mer livsmestring, er det viktig å bli bevisste på hvordan maktutøvelse fungerer og også forstå hvordan elementer blir til i skoledokumenter når reformer skjer. Underlig og oppsiktsvekkende er det likevel at tverrfaglighet har fått så mye fokus i skolen i den pågående nye læreplanen uten at lærernes arbeidstid blir endret. Lærerne på ungdomsskolen i Trondheim brukte mye ekstra tid på sitt prosjekt, noe som underbygger påstanden om at tverrfaglighet krever tid.

Maktutøvelsen i de politiske nettverkene som legger føringene for skoledokumenter kan hevdes å være en politisk kultur, en slags sammenvevd gruppeidentitet som strever etter å komme til enighet i sin jobbhverdagskultur. Denne politiske kulturen kan være en konsekvens av globaliseringen og vår teknologiske utvikling. Nettverkssamfunn er en sammenveving som er realiserbart med den digitale utviklingen, men de legger også til rette for konflikter:

Ifølge Costells blir 'våre samfunn i økende grad strukturert omkring en bipolar motsetning mellom Nettet og Selvet' (1996: 3). Med dette mener han at de viktigste konfliktene finner sted mellom autonomi og avhengighet, livsverdenen og systemverden (Niklas Luhmanns begreper) eller, mer prosaisk formulert, mellom en abstrakt, universell instrumentalisme og historisk rotfestede, partikularistiske identiteter (Eriksen, 2008, s. 93).

Politisk identitet i dag ser ut til å kjennetegnes av en kultur som verner om særinteresser innenfor sosiale grupper og makten om å få iverksatt disse. Kan en særinteresse ligge til grunn for at livsmestring ble implementert i de nye læreplanene? Eller er implementeringen et resultat av en konflikt mellom den politiske styringen og livsverdenen? Ifølge Madsen var det et initiativ fra KrFU som «viser at det politiske initiativet til livsmestring i skolen langt på vei oppsto som et svar på de bekymringene som prestasjonssamfunnet, stress og press i unges hverdag og i Ungdata-undersøkelsene reiste» (Madsen, 2020, s. 50). I en innstilling for Stortinget i april 2016, som ble et resultat av initiativet til KrFU, stod det blant annet om utfordringer ungdom opplever:

De møter utfordringer når det gjelder kroppspress, idrettsprestasjoner, skoleprestasjoner – det er en rekke ting som barn og unge har behov for å snakke om i dag. Skolens viktigste oppgave er å gi elevene kunnskap til å klare seg videre i livet, og her snakker vi ikke bare om faglig kunnskap som matte, norsk, engelsk osv., nå snakker vi også om dannelse og kunnskap til å mestre livet. I skolen i dag har vi kroppsøving. Vi sørger for at elever får utfolde seg fysisk, og at de lærer om hvordan kroppen fungerer og hvordan vi tar vare på kroppen og helsa vår. Men vi er ikke flinke nok til å lære bort hvordan vi trener og tar vare på psyken vår. Det Kristelige Folkeparti har løftet i dette Dokument 8-forslaget, er et prosjekt etter modell av Den kulturelle skolesekken hvor elevene skal lære om å håndtere livet og ta vare på seg selv (Madsen, 2020, s. 55-56).

Etter innstillingen skjedde en dominoeffekt. Representanter fra andre partier hentet fram ulike eksempler på at ungdom opplever press på ulike områder der en generell beskrivelse av ungdomsgenerasjonen også ble trukket inn: «Dagens ungdomsgenerasjon har blitt 'generasjon prestasjon'. Undersøkelser viser at mange unge kjenner et press for å lykkes både faglig, sosialt, kroppslig og økonomisk» (Madsen, 2020, s. 57). Ordlyden i innstillingen viser intet

nytt i forhold til hva skolens oppgave er før og nå. Opplæringen har hatt som tradisjon over lang tid å praktisere alt det innstillingen ytrer. Innstillingens innhold peker på to ting. Det første er at politikere med liten eller ingen erfaring fra opplæring i skolen styrer skolen i samme retning som før, men ordlyden i læreplaner endres. Fokuset på livsmestring er til stede, men påfallende nok kommer det ikke fram hvordan samfunnet har endret seg og hva som ligger til grunn for at barn og unge sliter. Det andre er at maktutøvelsen blir komplett når det politiske miljøet gjennom sin nettverkspraksis vinner igjennom med forslaget om ha med livsmestring i skolen.

Lærerne blir gjennom denne maktutøvelsen indirekte kritisert for ikke å gjøre en god nok jobb. Samtidig uteblir politikernes egen styring i den politiske debatten. Samfunnsutviklingen etter globaliseringen, konsekvensene av den teknologiske utviklingen, økonomisk profitt som gjennomsyrrer store deler av verdensøkonomien og markedskreftene; ingenting av dette tar politikerne opp: «Ser man debatten og ordvekslingen i Stortinget under ett, er det tydelig at unges psykiske vansker omtales helt uten omtanke for hvor stresset og presset kommer fra, hvem som rammes, og hvem som har ansvaret» (Madsen, 2020, 2. 58).

Politisk retorikk ser ut til å manipulere bort kjernen i samfunnsproblemer og også politikernes- egen styring. I stedet for sykeliggjør de barn og unge og gjør dette til en agenda på timeplanen. Charlton advarer mot dette: «Ideen om en syk befolkning risikerer å medikalisere menneskers liv og å utradere konseptet helse til det meningsløse, bortsett fra som politisk retorikk» (Madsen, 2020, s. 39).

Kanskje Harari hadde rett i at skolen i større grad bør endre retning i fremtiden og konsentrere seg mer om å forberede elevene på å mestre endringer (Harari, 2019, s. 270). Kan hende politikere selv ikke evner å mestre dette siden hver eneste en av oss mennesker har lett for å miste oversikten i denne eskalerende utviklingen. Eller har politikerne feil fokus i arbeidet sitt? Bonnie Honig argumenterer for at politikk har en tendens til å prioritere enighet seg imellom for å unngå og vise offentligheten at de skaper konflikt og uenighet:

She argues that most political theorists confine politics to the task of building consensus, maintaining agreements, and consolidating communities and identities. They assume that the success of politics lies in the elimination of dissonance, resistance, conflict, and struggle. They see it as the basic task of politics 'to resolve institutional questions' and to 'free modern subjects . . . of political conflict and instability' (Honig i Biesta, 2016, s. 76).

Filosofen Taylor kritiserer også, på en indirekte måte, politisk styresett når han peker på konsekvenser av den teknologiske utviklingen og hevder at vår kulturelle identitet endres på grunn av ytre påvirkninger vi i liten grad kan forhindre (Taylor, 2018, s. 5). Markedskrefter og politiske avgjørelser har i høyeste grad bidratt til de konsekvensene vi ser at globaliseringen har ført til. Foruroligende er det at et av kjennetegnene i vår skolekultur og i samfunnet ellers bærer preg av barn og ungdom med psykiske problemer. Samfunnets fokus på psykiske problemer, frafall i skolen, testing og press i samfunnet overstyrer mye av det positive om barn og ungdom. Livsreisen vi alle tar del i har i dag som i tidligere tider, handlet om oppturer og nedturer, men i dagens informasjonssamfunn med Internett og sosiale medier er det kanskje fokuset på det negative som gjennomsyrrer samfunnet for mye. Skolen blir et offer for dette fokuset, og dette kan påvirke mestringfølelsen til barn og unge negativt. Også i andre land ser man lignende problemer.

I en europeisk forskningsrapport som tar for seg utdanning og innovasjon og som er utarbeidet av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD), uttrykkes det hva utdanningens og samfunnets fokus på målbare elementer har ført til:

In education, as in many other public sectors, a stronger focus on measurable outputs (for example, student test scores, graduation rates and transitions to the labour market) has been accompanied by an increased emphasis on standardised comparable testing. This has led to an explosion of evidence available to policy makers (and indeed all stakeholders in those countries where achievement data is made publicly available to all stakeholders). This has been an important force in increasing the transparency and accountability of the system, and in helping to identify areas for improvement (Burns & Köster, 2016, s. 24).

Rapportutdraget kan leses som et forsvar til politisk utøvelse. Politikkens oppgave er tross denne studiens negativ kritikk å ta for seg samfunnsaktuelle elementer. Politikerne handler oftest i beste mening ut ifra faktainformasjon som gjenspeiles i samfunnet. Denne erkjennelsen løfter fram nye idéer om hva som kan gjøres i en fremadrettet skole, noe den europeiske rapporten uttrykker der de trekker fram modeller som er brukt i Nederland og Storbritannia:

- *Identify the key stakeholders.* This is more difficult than it sounds, and schools must make efforts to involve less powerful or inactive voices.
- *Build capacity for this new role.* Some stakeholders might not have the knowledge and language needed and may inadvertently be excluded in accountability processes. Providing them with the tools to interpret and analyse benchmarking data and other

evaluation processes (e.g. value-added measures) is an important part of giving them the expertise they need to take part.

- *Schools need to be ready and open to stakeholder involvement.* School leaders play a key role in empowering staff to be involved and open to parents and members of the local community (Burns & Köster, 2016, s. 26).

Modellene fra Nederland og Storbritannia peker hovedsakelig på hvor viktig det er å få fokus bort fra politisk styring og heller inkludere andre interessenter som er engasjerte og kjenner til utdanning og opplæring.

Funnene fra den hermeneutiske tolkningen bekrefter og viser relevansen av det eksisterende programfaget 'kommunikasjon og kultur' i videregående skole. Barn og unge bør bli bevisste på at kultur og identitet er dynamisk og påvirker hvem vi er i vår globaliserte verden. Å gjennomføre en hermeneutisk tolkning av et høyaktuelt fag, har vært formålstjenlig for hele studien. Uten et dypdykk i et fag, hadde studien ikke vist egenverdien i faget. Likevel er det viktig å poengtere at faget 'kommunikasjon og kultur' er et programfag. Hadde denne studien tatt for seg alle eksisterende skolefag, og spesielt fellesfagene, ville funnene høyst sannsynlig vist at fagene isolert sett er relevante for allmennkunnskapen elevene trenger i møte med tiden etter videregående opplæring. Likevel viser studien så langt at forholdet mellom samfunn og skole byr på nye komplekse utfordringer knyttet til livsmestring slik skolestrukturen og verden er i dag.

Å mestre livet i dag er ikke det samme som tidligere. Utfordringene må ses i sammenheng med konsekvensene av globaliseringen og den politiske styringen. For å kunne belyse den overordnede problemstillingen i studien i større grad, blir det nødvendig å trekke inn andre faktorer i tillegg til programfaget. Bitzer støtter at man kan gjøre slike grep når man skal drøfte et påtrengende problem:

Den retoriske situation kan defineres som en sammensatt enhed af personer, hændelser, genstande og relationer som udgør et faktisk eller potensielt påtrængende problem (*exigence*) som helt eller delvist kan avhjælpes hvis den diskurs som indføres i situationen kan fremtvinge menneskelig beslutning eller handling i en sådan grad at det påtrængende problemet afhjælpes væsentlig (Bitzer, (1997[1968]), s. 12).

I podcasten «Thomas Hylland Eriksen om 2020-tallet» blir Eriksen presentert av programlederne som en som er opptatt av identitet, globalisering og det flerkulturelle

samfunnet før de stiller spørsmål om disse temaene knyttet til de neste 10 årene. Eriksen uttrykker blant annet at hastigheten rundt den teknologiske globaliseringen vil skyte fart og at det er problemet i den rike verden. I tillegg uttrykker han at psykiske problemer i samfunnet vil fortsette med mindre vi får en systemendring der fokus vil være på å få et samfunn som får andre verdier enn økonomisk vekst (Halvorsen & Fjeldavli, 2020, 13:01). Har Eriksen rett i dette, kan man spørre seg hvordan elever kan oppnå positive selvbilder, følelse av tilhørighet og mestringsfølelse i tiden fremover i den komplekse verdenen flesteparten av oss får mindre og mindre kontroll over. Eriksen peker i tillegg på at verdiene i samfunnet må revurderes (Halvorsen & Fjeldavli, 2020, 13:01), og da er ikke skolen stedet der problemet ligger. Politikken og andre aktører i samfunnet har også ansvar for vår felles fremtid. En lærer pålegges også et ansvar med dette, et ansvar for å drøfte verdiene i fremtidens skole der elevene skal forberedes på å mestre livet i fremtiden.

Det er bekymringsfullt når Hall hevder at globaliseringen har ført til en slags identitetskrise. Slik forklarer Hall årsaken til identitetskrisen:

In essence, the argument is that the old identities which stabilized the social world for so long are in decline, giving rise to new identities and fragmenting the modern individual as a unified subject. This so-called 'crisis of identity' is seen as part of a wider process of change which is dislocating the central structures and processes of modern societies and undermining the frameworks which gave individuals stable anchorage in the social world (Hall i Taylor & Spencer, 2004, s. 1).

På mange måter kan denne identitetskrisen unnskyldes om man ser krisen som et resultat av stadig nye moderniseringer som ingen enkeltpersoner har, tar eller får skylden for. Mange aksepterer at verden har blitt slik den er. Men det betyr ikke at barn og unge får mestringsfølelse av dette verdensbildet. Kanskje også kulturen i de politiske miljøene bærer preg av denne tankegangen og at det er derfor politikerne i liten grad er selvkritiske i samfunnsbildet. Den politiske aksepten av livsverdenen kan sies å gjenspeiles i rapporten fra Ludvigsenutvalget: «I fremtidens skole kreves det økt oppmerksomhet rundt mangfold og en positiv vinkling på hva ulike kulturer kan bidra med i skolen og samfunnet» (NOU 2015: 8, s. 50). 'Positiv vinkling på hva ulike kulturer kan bidra med' indikerer at man skal akseptere en verden slik den har blitt. Identitetskrisene og utfordringene samfunnet står overfor vedvarer og blir 'pakket inn' i politisk retorikk som overlater til andre til å finne løsninger. Gapet mellom skolen og samfunnet kan kanskje bli mindre om man hadde sluppet å gå omveier via en politisk styring av skolen.

Om man skal løse identitetskrisene og jobbe for barn og unges mestringsfølelser, kan Eriksen ha rett i at fokuset fremover bør være på verdier i samfunnet. Et av oppdragene i opplæringen er nettopp at elevene skal være bevisste på etiske problemstillinger slik det uttrykkes i det første kapitlet i overordnet del: «Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske. Opplæringen skal utvikla elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2020). For at elever skal foreta vurderinger om hva som er rett og galt, kan det være et poeng for elever å diskutere hva som er viktige verdier i lys av forbrukersamfunnet og se hvordan det påvirker identiteten vår. Istedenfor å stille elever direkte eksistensielle spørsmål om livet, kan man se til Baudrillards litteratur som peker på konsekvenser av globaliseringen:

We are at the point where consumption is laying hold of the whole of life, where all activities are sequenced in the same combinatorial mode, where the course of satisfaction is outlined in advance, hour by hour, where the 'environment' is total – fully air-conditioned, organized, culturalized (Baudrillard, 2016, s. 46).

Eksempelet om forbrukersamfunnet er ett eksempel som viser til hvordan opplæringen foregår. Lærere i mange fag, også i 'kommunikasjon og kulturfaget', vet at elevene jobber med refleksjon, også knyttet til etiske problemstillinger. Men eksemplet fra læreplanen ovenfor som viser til at elevene skal gjøre dette, inneholder ingen nytenkning i forhold til en mer fremadrettet skole som i større grad passer til samfunnet vi lever i. Således ser de politiske skoledokumentene å ytre en aksept for verden slik den er. Til tross for dette, er det likevel mange barn og unge som gjør det motsatte. Ifølge forskning uttrykker elever mistillit til livsverdenen ved å vise misnøye om skolehverdagen: «Over 50 prosent av elevene på videregående skole kjeder seg. -Jeg tror det er et signal om at det som skjer på skolen, ikke oppleves som relevant i livene deres, sier lærer» (Strand, 2019, s. 1). Om skoledagen ikke oppleves som relevant, blir resultatet ofte manglende tilhørighetsfølelse, selvbildet svekkes heller enn å styrkes, og skolen må belyses med kreative løsninger for fremtiden. Kanskje er det samfunnet som bør endres og at det er de voksne, inkludert politikerne, som bør revurdere hvordan samfunnet har blitt slik det er i dag. Det er viktig å huske at barna gjenspeiler samfunnet som voksne legger føringene for. Da er det i så fall mer enn forbrukersamfunnet det må reflekteres over.

Om innføringen av begrepet livsmestring i skolen får elever til å mestre livet i større grad i fremtiden, er heller tvilsomt:

Livsmestring i skolen kan derimot fort virke som en enkeltstående universalferdighet man kan lære seg via undervisning, og som senere gjør at man er ferdig rustet for livet. Om livsmestring som universalferdighet forstått på denne måten i det hele tatt finnes, er imidlertid høyst usikkert. Mest av alt virker det som et nyinnført konstrukt (Madsen, 2020, s. 11).

Kanskje elevenes misnøye, i tillegg til samfunnets stadig gjentatte fokus på frafall i skolen og også psykiske problemer, har gitt politikerne forestillinger om at disse problemene vil løse seg om begrepet livsmestring ble innført i skolen. Det kan se slik ut. Likevel blir innføringen av dette et fåfengt forsøk på å løse noe uten å være konkret. Politikerne ser ut til å tro at livsmestring er noe 'nytt' for lærere i skolen. Med dette blir det tydelig at andre aktører enn politikerne bør styre innholdet i skolen.

Politikernes styring av skolen gjennom offentlige skoledokumenter og der livsmestring er sentralt, kan imidlertid tolkes som om den uttrykker velvilje for skoleansatte siden den uttrykkes med generelle ord og setninger. Likevel hevder Madsen det motsatte. Han sier at NOU-rapporter tar

mål av seg til å være nøytrale, men i realiteten øver de innflytelse med nøytralitet som et virkemiddel. Slike rapporter vil alltid, uansett hvordan og i hvor stor grad de bruker vitenskapen som kilde, lene seg på visse interesser, prioriteringer og verdier (Madsen, 2020, s. 97).

Som resultatet av den diskursive analysen viste, er det en avstand mellom de offentlige skoledokumentene og hverdagen i skolen. Funnene i analysen bunnet ut i at de politiske skoledokumentene heller var mer opptatt av å uttrykke likhet og komme til enighet enn å formulere dokumenter som var mer rettet mot samfunnet slik det er i dag. Madsens påstand om at NOU-rapporten er en form for maktutøvelse underbygger denne avstanden. Politikernes tilsynelatende velvilje for de skoleansatte kan dermed oppfattes som en slags politisk selvhevdende profeti. Faktumet at de offentlige skoledokumentene er tilnærmet like i innhold og form kan styrke ethosen til politikerne fordi de står sammen og kommer til enighet i nettverkspraksisen, men resultatet gir ingen bedre løsning enn tidligere på hvordan elevene kan mestre livet i fremtiden. Når voksne ansvarlige myndighetspersoner velger slike løsninger for en mer fremadrettet skole, blir ikke forholdet mellom samfunn og skole mindre enn den er i dag.

Kanskje man i større grad skal lene seg på Harari når man skal planlegge en fremtidig skole. Harari kommer med råd til ungdom når det gjelder voksnes forståelse av livsverdenen og fremtiden:

Det beste rådet jeg kan gi en femtenåring som må nøye seg med en utdatert skole et eller annet sted i Mexico, India eller Alabama, er følgende: Ikke stol for mye på de voksne. De fleste av dem mener det godt, men de forstår rett og slett ikke verden. I tidligere tider var det relativt trygt å følge de voksne fordi de kjente verden godt, og verden endret seg langsomt. Det 21. århundre kommer til å bli annerledes. Endringene vil komme stadig raskere, og derfor kan du aldri være sikker på om det de voksne forteller deg, er tidløs visdom eller utdaterte fordommer (Harari, 2019, s. 274).

Harari kritiserer med dette voksne og deres uvitenhet med en sarkastisk undertone, men at skolen er utdatert varsler om at vi må endre den. Ironisk nok kan den helt ferske 'Fullføringsreformen' se ut til å stemme med det Harari sier om at endringene vil komme raskere. To skolereformer på kort tid tilsier at mye skal skje fremover og i et annet tempo enn før.

Uansett hvordan verden måtte se ut i fremtiden, må vi rette blikket fremover. For å lykkes med det, må aktørene i skolen få større ansvar for hvordan opplæringen skal være. I den forbindelse bør man også se på mulighetene for en annerledes skolestruktur. Et lite skritt på veien for å få til dette kan være å se på mulighetene for å etablere tverrfaglige fag. 'Kommunikasjon og kultur' legger føringer for hvordan emner i et fag kan relateres til flere andre fag. Fagets tverrfaglige natur reflekterer også samfunnet i større grad enn det enkeltfag gjør. Uansett hvordan fagsammensetningen og skolestrukturen vil utvikle seg framover, er det andre faktorer som spiller inn med tanke på livsmestring.

Relasjonen mellom lærer og elev spiller også en stor rolle. Enhver lærer som har kjent på utfordringer i relasjoner med elever, forstår at det ofte går utover motivasjonen og mestringsfølelsen til eleven. Elever kan føle seg utrygge og fremmedgjort i klasserommet, og uansett hvor dyktig faglæreren er, hvor godt undervisningsopplegget er, viker dette til side for læring og mestring. Jan Spurkeland bekrefter dette når han sier at «relasjonen mellom lærer og elev er noe av læringens viktigste grunnlag. Gode relasjoner har ringvirkninger langt utover det enkelte klasserom og den enkelte skole. Han understreker at relasjonskompetanse kan betraktes som grunnlaget for livsmestring» (Spurkeland i Sælebakke, 2018, s. 104). En lærer erkjenner tidlig i karrieren at relasjonen til elever er viktig for fremdrift i opplæringen. Til tross for dette er det ikke relasjonsbygging som er hovedproblemet i norsk skole.

Globaliseringens konsekvenser har ført til en samfunnsutvikling som har ledet fram i en retning der utdanning har blitt vektlagt i større og større grad. Weber pekte på dette allerede for hundre år siden:

Som Weber påpekte for hundre år siden, har det over lang tid skjedd en gradvis innsnevring i hvilke av unge menneskers evner som har blitt kultivert og verdsatt. Denne innsnevringen har blitt intensivert de senere tiår. Smalere og lengre utdanning har blitt skrevet ut som medisin mot stadig flere samfunnsproblemer. På utallige politikkområder blir 'mer kompetanse' – i den smale betydning av det som læres og vurderes innenfor rammen av skolebasert utdanning – foreskrevet som løsning (Vogt, 2020, s. 1).

Uansett hvor god relasjonen er mellom lærer og elev, uansett hvor relevante enkeltfagene er i nåværende skole og derav også 'kommunikasjon og kulturfaget, må vi erkjenne at mange elever i dag ikke kjenner tilhørighet slik samfunnet har utviklet seg. Mange føler at de ikke passer inn, og det er ikke deres feil, men heller de voksnes på grunn av behovet for økonomisk profitt og stadig mer økonomisk vekst. Den nye læreplanreformen vil ikke alene bidra til at elever vil oppleve livsmestring og tilhørighet i større grad på grunn av at livsmestring har blitt et sentralt begrep i den nye læreplanen. Lærerne er uskyldige i dette, de vil gjøre jobben sin like godt som før til tross for at skolen ikke samsvarer med samfunnsutviklingen. Men alle er ikke enige i at læreplanreformen er så lite verdt.

Læreplaner er blant de mest innflytelsesrike tekstene vi har, og vil sette sitt preg på framtidens samfunn og arbeidsliv, sier forskning (Heie, 2019, s. 1). En som støtter at læreplaner endres, er Bakken: «Hva er så grunnen til at læreplanene stadig endres? I følge Bakken handler det om at skolen skal prøve å holde tritt med resten av samfunnet» (Heie, 2019, s. 1). Men det er tvilsomt om Bakkens utsagn er riktig og at politikernes styring har ført til en ny læreplan som gjenspeiler dagens samfunn. Myndighetene og andre samfunnsaktører blir også kritisert for styringen sin som har ført til økt kontroll. Kritikken oppfordrer til at andre aktører får større makt i samfunnet:

De siste tiår har staten etterstrebet økt kontroll på «utbyttet» av sine investeringer i velferd. Testbasert ansvarliggjøring i utdanningspolitikken og pakkeforløp i psykiatrien er to talende eksempler på dette. Begge er solgt inn ved hjelp av kriseretorikk under et ferniss av vitenskapelig legitimitet. Debatten har i stor grad dreiet seg om stat versus marked. Det er nå behov for økt søkelys på at sentralisert kontroll i seg selv har sin pris, ikke ulikt det å trekke opp gulrøtter for å se hvordan de vokser. Det faglige skjønnet til de som står i velferdsstatens frontlinje (barnehagelærere, lærere, psykologer, leger, helsefagarbeidere, saksbehandlere,

helsesykepleiere osv.), fortjener et sterkere forsvar på 2020-tallet enn det har fått hittil. Disse gruppene har de siste tiår vært førstehåndsvitner til det som for dem ofte fremstår som ineffektive fremstøt mot rasjonalisering og standardisering. Deres frustrasjon – og bekymring for hva som venter på 2020-tallet – reflekteres ukentlig i avisinnlegg, men ennå bare i begrenset grad i samfunnsforskningen (Vogt, 2020, s. 1).

Om politikerne hadde gitt ansvaret for hvordan skolen skal være til lærere og andre aktører som jobber tett på barn og ungdom, ville kanskje forholdet mellom skole og samfunn blitt mindre enn det er i dag. Om vi går tilbake og ser på begynnelsen av oppstarten av nye kulturstudier og Halls definisjon av kultur; there is «Something is at stake in Cultural Studies» (Sørensen et al., 2008, s. 7) og Williams definisjon av kultur «A whole way of life» (Høystad, 2010, s. 10), kan man trekke paralleller til samfunnet i dag. Hall og Williams pekte den gang på en fremtid som krevde nytenkning. Grunnen til at nye kulturstudier oppsto, bunnet i et behov «for å analysere og studere fenomener og komplekser som de tradisjonelle fagene ikke ga rom for» (Sørensen et al., 2008, s. 90-91). Tiden er inne for å gjøre det samme i dag på grunn av konsekvensene av globaliseringen og hvem vi er i dag.

Den politiske makta ignorerer en slik nytenkning, noe som kommer til uttrykk i rapporten til Ludvigsenutvalget: «Utvalget skal ifølge mandatet verken vurdere strukturen i videregående opplæring eller hvilket innhold som kreves for å gjøre elevene generelt studieforberedt» (NOU 2015: 8, s. 55). Tross utsagnet til utvalget, må lærere på nytt bruke tid på nye læreplaner. Man bør heller se på alternative løsninger på en fremtidig skole for at skolen skal følge vår globale utvikling. Vi må løsrive oss fra den politiske skolepolitikken siden deres politikk forhindrer fremskritt, noe Biesta støtter: «...the politics of learning ‘keeps us in our place and domesticates and stultifies us, rather than helping us to act differently and be different’» (Biesta i Papastephanou, 2020, s. 293). Bemerkelsesverdig er det imidlertid at den overordnede læreplanen riktignok legger til rette for nytenkning, noe som uttrykkes i kapitlet om ‘opplæringens verdigrunnlag’: «Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis» (Kunnskapsdepartementet, 2020). For å etablere nye ideer som overordnet læreplan oppfordrer til, kan man se på erfaringer og bevis fra innsiden av skolen på lavere trinn.

I en nyere studie foretatt på 1.-7. trinn med fokus på om arbeid med elevers selvoppfatning kan fremme livsmestring, viser diskusjonen at

barn og unge i Norge sliter med å mestre eget liv i en hverdag preget av mye stress og press. I et samfunn der det stadig rapporteres om psykiske helseplager i ung alder, synes derfor tidlig

innsats og forebyggende arbeid å være sentralt i arbeidet med elevers selvoppfatning. Av diskusjonen fremkommer det videre at fagfornyelsen og innføringen av det tverrfaglige temaet 'folkehelse og livsmestring' anses å bli et viktig bidrag inn i skolen for å sikre tidlig innsats og forebyggende arbeid (Pettersen & Johansen, 2019, s. 71).

Etableringen av det tverrfaglige temaet 'folkehelse og livsmestring' i læreplanen er ikke nok for å fremme livsmestring i fremtidens skole. Det har denne studien vist så langt. Men å sikre tidlig innsats og forebyggende arbeid er viktig. Likevel er det underlig at politikere, lærere, foreldre og andre voksne aktører i samfunnet ikke spør seg hvorfor barn og unge opplever så mye press og stress. Istedenfor å fokusere på dette, bør man spørre seg hvordan samfunnet har blitt slik. Man bør undersøke andre faktorer som har ført til at barn og unge opplever det slik istedenfor å gi barn og unge 'skylda'. Kanskje faktorer som økonomisk profitt, maktstrukturer og konsekvenser av den globaliserte utviklingen er årsaker til at barn og unge opplever stress og press. Barn og unge har ikke like gode forutsetninger for å forstå konsekvensene av faktorene som fører til press og stress. Andre lands skolestrukturer er det også verdt å se nærmere på med tanke på en skole som er mer fremadrettet. Et av de landene er Finland.

I den finske læreplanreformen (LP2016) finnes eksempler på hvordan bredden i kompetanse uttrykkes i mål som er sentrale i flere fag. I de nye finske læreplanene vektlegges følgende kompetanser på tvers av fag: evne til å tenke og lære, kulturell og kommunikativ kompetanse, hverdagskompetanse, multilitteracitet, digital kompetanse, arbeidslivkompetanse og entreprenørskap, evne til å delta, påvirke og bidra til en bærekraftig fremtid. Målet er å støtte elevenes utvikling som menneske, samt å fremme forutsetninger for deltakelse (NOU 2015: 8, s. 67).

Sammenligner man kompetanser på tvers av fag i den finske og den norske, er det en vesentlig forskjell som er verdt å merke seg. I den finske læreplanen retter de tverrfaglige kompetansene seg fra et ytre samfunnsperspektiv mot eleven. I den norske retter de tverrfaglige temaene seg mot det indre i elevene. To utdrag fra de nye læreplanene i musikk og kroppsøving i grunnskolen viser dette:

MUSIKK, overordnet: Fellesskapet rundt musikk bygger relasjoner mellom mennesker, gir mestringsfølelse og bidrar til et positivt selvbylde, når musikkens faglige og estetiske dimensjoner ivaretas. Musikk er en ressurs for å gjenkjenne, sette ord på og håndtere tanker og følelser, i medgang og motgang (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

KROPPSØVING, overordnet: Fremje god psykisk og fysisk helse og gi elevane verktøy til å ta ansvarlege livsval. Faget skal fremje eit positivt sjølvbilet som kan gi elevane ein trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Ulikhetene i perspektivene kan være et resultat av hvem som har hovedansvaret for skolen. Den norske politiske føringen ser ut til å videreføre samfunnets fokus på psykiske helse inn i læreplanene, mens i Finland tenker man annerledes. Kanskje er det fordi andre aktører har ansvaret for opplæringen, for i Finland er den politiske styringen fraværende i større grad:

Universitetene i Finland har stor frihet til å utvikle sine egne lærerutdanninger – med forbehold om noen minimumskrav som alle må følge. Det har ikke vært noen systematiske endringer i finsk lærerutdanning siden 1970-tallet. I den grad det har forekommet endringer, har de vært desentralisert og frivillige, og det er lærerutdannerne selv og forskere på feltet som har initiert dem (Østerud, 2016).

Faktumet at lærerutdannere og forskere i Finland legger føringen for skolen, viser at innholdet i skolen i Finland i større grad tilpasser seg samfunnet enn det innholdet i den norske skole gjør. Politisk føring i norsk opplæring ser ut til å være grunnen til denne distinksjonen. Særs interessant er det å se at finske tverrfaglige kompetanser som 'kulturell og kommunikativ kompetanse og hverdagskompetanse' lett gir assosiasjoner og trekker linjer til programfaget 'kommunikasjon og kultur'. En lærer som kjenner faget, har lettere å se dette enn en politiker uten lærererfaring. Poenget er at aktører i skolen i Norge i større grad må få tillit og ta del i opplæringens innhold og struktur enn de gjør i dag. I Finland vektlegger de dette: «For å kunne arbeide som autonome profesjonelle pedagoger og utnytte ekspertisen de har skaffet seg gjennom en lang og grundig utdanning, må lærerne ha tillit, ikke bare fra ledelsen ved skolen og skolemyndigheten, men også fra foreldrene» (Østerud, 2016).

En positiv observasjon kommer likevel til uttrykk av politikerne knyttet til fagsammensetning i en evaluering av programfag: «Valgfagene på ungdomstrinnet ble gjeninnført i 2012 som et ledd i å øke motivasjonen blant elevene på ungdomstrinnet. Valgfagene har nasjonale læreplaner, de er tverrfaglige og har vurdering med karakter. Valgfagene er nettopp evaluert, og hovedinntrykket er positivt» (NOU 2015: 8, s. 56). Her kommer det til uttrykk at tverrfaglige fag er noe elever liker, og videre uttrykkes det at grunnen til at elevene setter pris på de tverrfaglige fagene er at de er praktiske og varierte (NOU 2015: 8, s. 56). Dette gir grunn for å løfte opp faget 'kommunikasjon og kultur' siden fagets egenart er nettopp variasjon på grunn av sin tverrfaglige form og alle muligheter som følger med det: «Læreplanen i Kommunikasjon og kultur er preget av tverrfaglighet. Faget tar opp i seg

emner og perspektiver vi kjenner fra ulike fag, særlig innen humaniora og samfunnsfag» (Børresen et al., 2019, s. 10). Samfunnets kompleksitet reflekteres gjennom tverrfaglighet.

Tverrfaglighet er heldigvis implementert i de nye læreplanene, men føringene i skoledokumentene overlater i stor grad ansvaret til lærere til å finne løsninger på hvordan man skal gjennomføre dette. Å innføre begrepet tverrfaglighet i skoledokumenter er ikke tilstrekkelig, for det finnes flere forutsetninger for å lykkes med dette:

De fleste akademisk rettede eller profesjonsrettede utdanningene mangler tilstrekkelig tverrfaglig skoling og trening i studieløpet. Skal tverrfaglig samarbeid kunne skje på en profesjonell måte, kreves det også at deltakerne har skaffet seg en felles forståelse for hva som hemmer og fremmer denne arbeidsformen (Kvarv, 2010, s. 148).

Selv om lærere vil bruke tid på å finne løsninger på gjennomføringen av tverrfaglighet, er tidspress en stor utfordring. I en skole som skal legge til rette for livsmestring i fremtiden, holder det ikke å innføre mange nye elementer uten å endre på faktorer som forhindrer en gjennomføring. For å lykkes med tverrfaglighet, må også forskeren sette seg inn i andre fagområder enn sitt eget, og fagspesialister må samarbeide og skape et fellesskap for tverrfaglig praksis. I tillegg må organisatoriske grep skje (Kvarv, 2010, s. 148-149). Læreres arbeidshverdag kan ikke pålegges stadig flere ting uten å fjerne noe. Denne tankegangen vil ikke føre til at elever mestrer livet i større grad. Som man ser, er det langt fram til en skole som speiler vår globaliserte verden. Den politiske styringen hemmer realiseringen av en fremtidig skole som i større grad forbereder elevene på livsmestring enn den gjør i dag.

7. Avslutning

Siste del av studien vil oppsummere og drøfte funn og resultater. Først oppsummeres og drøftes den kritisk diskursive analysen, deretter den hermeneutiske tilnærmingen. Etter det kommer konklusjonen som skal drøfte funnene i oppsummeringene opp mot den overordnede problemstillingen. Som en del av dette vurderes svakheter og styrker som er erfart underveis og også en redegjørelse for alternative fremgangsmåter eller forklaringer studien støtter seg på.

7.1. Oppsummering og drøfting av funn og resultater

Den metodiske tilnærmingen gikk ut på å kombinere kritisk diskursiv analyse og hermeneutisk tilnærming. Formålet var å belyse forholdet mellom samfunnet og skolen fra to ulike perspektiv, og valget om å gå frem på denne måten var ikke tilfeldig: «Metodologisk kollektivismen innebærer at en velger en bestemt fremgangsmåte i utformingen av vitenskapelige forklaringer. Forklaringene skal gå fra kollektiv til individ» (Kvarv, 2010, s. 111). I den kritisk diskursive analysen var perspektivet rettet mot 'utsiden' av skolen. Perspektivet i den hermeneutiske tilnærmingen var rettet mot 'innsiden' av skolen. Ved å sette perspektivene i et motsetningsforhold, kom kompleksiteten i samfunnet frem. Det empiriske materialet var tre ulike offentlige og politiske styringsdokumenter for opplæringen i skolen som står i forhold til hverandre. Videre kommer en oppsummering og redegjørelse for dataene. Deretter kommer en drøfting av funnene på det første forskningsspørsmålet som var:

I hvilken grad kommer maktposisjoner til uttrykk i empirien, og bidrar eller forhindrer maktposisjoner i empirien til mer fokus på livsmestring?

Tekstutvalget besto av tre offisielle skoledokumenter som viste forholdet mellom diskursene. Ved å bruke dette tekstutvalget, kom føringene for faget og skolen frem i analysen. Poenget var å undersøke nettverkspraksisen i empiriutvalget og således rette perspektivet på 'utsiden' av skolen. Resultatene av analysen viste en tilnærmet lik diskursorden som la grunn for å komme fram til svar.

Det teoretiske perspektivet i analysen beveget seg fra Fairclough og andre teoretikere som Foucault og la mindre vekt på språkbetydninger og mer vekt på nettverkspraksisen i politiske prosesser. Språket i empirien kunne i større grad blitt analysert, men valget falt på å analysere nettverkspraksisen i empiriutvalget, noe Foucault mener kan gi nyttig innsikt: «What

interested him were the rules and practices that produced meaningful statements and regulated discourse in different historical periods» (Wetherell et al., 2001, s. 72). Prosedyrene og praksisen i offentlige politiske skoledokumenter ledet til funnene og førte til meningsfulle poeng som 'bevis' på politisk innflytelse i styringsprosessen.

Funnene fra den kritisk diskursive analysen må ses i sammenheng med at distinksjonen mellom utdanning- og skolepolitikken og det som angår elevene i hverdagslivet ble for stor. Analysen viste at maktposisjoner kom til uttrykk i det empiriske utvalget gjennom en nettverkspraksis og at det var fordeler og ulemper ved dette. Funnene viste at samfunnet trenger maktstrukturer for å bevare en orden i samfunnet og verden, men også at maktstrukturer opprettholder en avstand til skolehverdagen som fører til mindre livsmestring for barn og unge i en fremtidig skole. Madsen viser også tydelig dette der først han peker på innhold i Ludvigsenrapporten: «I lys av økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon vurderer utvalget kompetanser knyttet til å ta ansvarlige valg i eget liv som viktige» (Madsen, 2020, s. 74). Som en kommentar til dette, skriver Madsen:

Samtidig er det verdt å merke seg hvordan Beck, som attpåtil er Ludvigsen-utvalgets referanse her, poengterer hvordan individualisering både drives av den historiske utviklingen og en pågående politisk ideologi i Vesten, som maner til mer ansvar hos den enkelte, spesielt hvis ting går dårlig. Ergo er det mulig å se for seg en annen politisk ideologi som søker å bremse individualiseringen framfor å forsterke den (Madsen, 2020, s. 75).

Alle funnene belyste skolen 'utenifra' og kan brukes videre opp mot funnene i den hermeneutiske tolkningen der perspektivet var rettet mot 'innsiden' av skolen.

Forskningsspørsmålene studien søkte å svare på var:

I hvilken grad kan kultur forstås som relevant for livsmestring?

I hvilken grad kan identitet i vår globaliserte verden forstås som relevant for livsmestring?

Tekstutvalget som ble brukt var fra de tre offentlige skoledokumentene. Utvalgene ble tatt med utgangspunkt i tekstelementer som omhandlet nøkkeltemaene kultur, globalisering og identitet. Ved bruk av hermeneutisk tilnærming, ble utvalgene satt i ulike kontekster og tolket opp mot livsmestring. Et viktig poeng som kom frem gjennom den hermeneutiske tilnærmingen, var forståelsene av at et tverrfaglig fag åpner opp for flere fordeler. Gjennom den hermeneutiske tilnærmingen ble dette muligjort fordi

En forståelse som er ledet av en metodisk bevissthet, vil bestrebe seg på å ikke uten videre fullbyrde sine forventninger, men å bli bevisst på dem for å kontrollere dem og dermed oppnå den rette forståelse ut fra saken selv (Gadamer, 2010, s. 306).

Konsekvensene av forståelsene bidro til nye perspektiver og flere funn.

Et funn var at man, ved å bruke teori fra flere fagdisipliner, kan utvide perspektivene og gi nye forståelseshorisonter i større grad enn det en enkeltdisiplin legger opp til fordi faggrensene er «sosiale konstruksjoner og ikke naturgitte inndelinger av det verden består av» (Kvarv, 2010, s. 142). 'Kommunikasjon og kulturfagets' tverrfaglige form speiler samfunnets kompleksitet i større grad enn det enkeltfag gjør hver for seg fordi samfunnet består ikke av naturgitte inndelinger. Samfunnet består ikke kun av matematikk eller fagrelatert innhold som man finner i naturfag, historie, norskfaget og andre enkeltdisipliner. Selvsagt er hver eneste enkeltdisiplin viktig for barn og unges fremtid, men samfunnet inneholder elementer fra alle fagene. Samfunnet er sammensatt og komplekst. Tverrfagligheten uttrykker denne komplekse sammensetningen og kan bidra til at elevene opplever opplæringen som mer meningsfull om faglig innhold i større grad går på tvers av enkeltfag. Eksemplet om lærerne som «laget nytt fag av KRLE og samfunnsfag: Menneske og Verden» (Wendell & Mongstad, 2020) viser det: «elevene fikk umiddelbart oppleve hvilken relevans kunnskapen har innen fagdisiplinene gjennom faglærers unike mulighet til å kommentere fagstoff og undervisning i det andre faget umiddelbart og direkte i undervisningen» (Wendell & Mongstad, 2020). Funnet må også ses i sammenheng med faktumet at 'kommunikasjon og kulturfaget' også legger til rette for mer dybdelæring på tvers av fag. Jobber elever med nøkkeltemaene kultur, identitet og globalisering, vil faginnholdet oppleves som mer nyttig og meningsfullt om de bruker kompetansen om temaene i andre fag. Forståelseshorisontene til elevene kan dermed utvides slik at mestring skjer siden kunnskapen har blitt etablert gjennom arbeid i flere fag.

Et tredje funn var sannhetshendelsene som oppsto underveis ved å bruke en hermeneutisk tilnærming. Sannhetshendelsene ble innlysende gjennom tolkningene som ble tatt med utgangspunkt i nøkkeltemaene og som ble knyttet opp mot livsmestring i skolen. Hadde studien brukt en annen tradisjonell vitenskapelig metode, kunne disse sannhetshendelsene om livsmestring ikke blitt muliggjort siden livsmestring knyttes da heller til åndsvitenskapene og filosofien og til erfaringer utenfor vitenskapen (Gadamer, 2010, s. 21-22). Gadamer støtter valget om å bruke hermeneutisk tilnærming der han hevder «at vitenskapens tradisjonelle metodekrav framstår som en hindring enn en betingelse for at en «sannhetshendelse» skal kunne oppstå» (Gadamer, 2010, s. 12).

Oppsummert førte funnene, som var rettet mot 'innsiden' av skolen, til følgende svar på de to siste forskningsspørsmålene: Nøkkeltemaene kultur, identitet og globalisering er noe som berører oss alle i hverdagen vår og som kan føre til livsmestring gjennom det tverrfaglige faget 'kommunikasjon og kultur'. Funnene oppsto med utgangspunkt i nøkkeltemaene kultur, globalisering, livsmestring og identitet, men må forstås i en større sammenheng der nye perspektiver og sannhetshendelser ble til gjennom nye forståelser på grunn av fagets tverrfaglige form. Funnene viser også at den politiske styringen av skolen ikke har direkte sammenheng med hvordan 'innsiden' av skolen praktiseres. Den hermeneutiske tilnærmingen har vist det.

Til tross for at funnene i begge tilnæringsmetodene peker på at samfunnet trenger en skole som er mindre politisk styrt, viser ikke funnene at faget 'kommunikasjon og kultur' legger grunnlag for mestring i seg selv. For å oppleve mestring, er det andre faktorer som må være til stede i opplæringen. Elevene må føle seg trygge på skolen, relasjonen til læreren må være god og elevenes forutsetninger for å mestre er noen eksempler på det. Underveis har studien vært innoom disse faktorene i liten grad siden studien hadde blitt for omfangsrik om den hadde gjort det. Likevel ble elementer som viktigheten av relasjoner, unges identitetskrise og andre elementer knyttet til livsmestring, diskutert i kapittel seks, men diskusjonen måtte begrenses. Poenget var å se på forholdet mellom samfunnet og skolen der politisk styring ble drøftet opp mot et fag i videregående skole, og det har studien gjort. Videre kommer en redegjørelse for konklusjonen på den overordnede problemstillingen. Konklusjonen skal drøfte funnene samt vurdere svakheter og styrker ved funnene.

7.2. Konklusjon

Med utgangspunkt i eksistensialistisk filosofi og en pågående ny læreplanreform, tok denne studien for seg forholdet mellom samfunnet og skolen. Perspektivene i studien er fra 'utsiden' av skolen og kontrasterer dette ved å se på 'innsiden' av skolen gjennom et eksisterende skolefag. Samlet lå dette til grunn for den overordnede problemstillingen som var:

I hvilken grad kan bevisstgjøring om den politisk styrte skolen og faget 'kommunikasjon og kultur' føre til nye tanker om livsmestring i fremtidens skole?

Gjennom studien ble det tydeliggjort at funnene kanskje ikke ville føre til entydige svar. Til tross for at svarene på forskningsspørsmålene ikke er entydige, viser funnene på

forskningsspørsmålene følgende svar på den overordnede problemstillingen: Den politiske diskursen i offentlige skoledokumenter er en politisk kultur som er sammenvevet i en nettverksstruktur der maktutøvelse forhindrer at avstanden mellom samfunn og skole blir mindre. Følgene dette får for skolen er at skolen kommer i en konflikt med samfunnsutviklingen slik Costells peker på der han sier at våre samfunn i økende grad blir «'[...] strukturert omkring en bipolar motsetning mellom Nettet og Selvet'(1996: 3). Med dette mener han at de viktigste konfliktene finner sted mellom autonomi og avhengighet, livsverdenen og systemverden...» (Costell i Eriksen, 2008, s. 93). En konsekvens av dette er at gapet mellom skolen og den politiske styringen av skolen vedvarer siden skoleaktørene er avhengig av den politiske styringen og systemverdenen som den politiske styringen er en del av. Skoleaktører mister den autonomien de kunne hatt med tanke på å videreutvikle skolen i en retning som i større grad samsvarer med livsverdenen til elevene.

Samtidig viser funnene at faget 'kommunikasjon og kultur' eksemplifiserer et relevant fag som legger til rette for at elevene kan mestre fag i skolen og at de kan oppleve tilhørighetsfølelser som kan bidra til positive selvbilder og mestring. I tillegg bidrar fagets tverrfaglige form bidrar til dybdelæring på tvers av fag. Funnene viser også at faget i seg selv ikke gir et godt nok grunnlag for at elever vil mestre livet i fremtidens skole. Selv om innføringen av nye begreper som 'livsmestring' er implementert i læreplanen, vil ikke elevene i større grad mestre livet, noe også Madsen påpeker: «Livsmestring i skolen kan derimot fort virke som en enkeltstående universalferdighet man kan lære seg via undervisning, og som senere gjør at man er ferdig rustet for livet» (Madsen, 2020, s. 11).

Den politiske styringen av skolen betyr lite for 'innsiden' av skolen. En konsekvens av dette funnet viser også at den politiske maktutøvelsen undergraver både barn og ungdom samt aktører i skolen. Demokratiske ytringer svekkes også hos aktører i skolen som har fullverdig utdanning, siden politisk maktutøvelse i offentlige skoledokumenter fører til gapet mellom samfunn og skole. Denne praksisen legger hindringer for at skoleaktører får delta i aktivt i hvordan skolen skal være. Maktutøvelsen kommer også frem i studien gjennom faget 'kommunikasjon og kultur' der Bourdieu er en relevant teoretiker man kan komme innom. Barn, unge og skoleaktører tar for gitt at skolen styres av politikere, noe Bourdieu hevder er det skumle:

Det er den skjulte makten, den symbolske makten, Bourdieu særlig vil trekke fram. Igjen er vi inne på doxa, det som tas for gitt. Det skumle med den symbolske makten er at de dominerte

sjøl tar inn over seg de dominerendes syn – nettopp fordi alle tar det for gitt (Bjørnhaug, 2002, s. 163).

Bevisstgjøringen av hva funnene førte til, resulterte i flere tanker om livsmestring i fremtidens skole. Tankene må først ses i lys av bakenforliggende årsaker med flere faktorer som blant annet politisk styring. Konsekvensene av en politisk styringskultur som en skjult makt leder tilbake til Williams definisjon av kultur «Culture is ordinary» (Sørensen et al, 2008, s. 36) og «A whole way of life» (Høystad, 2010, s. 10). Den politiske kulturen har blitt det alminnelige og en del av hverdagen i samfunnet, også når det gjelder utforming av skoledokumenter i ulike skolereformer oppigjennom årene. Denne politiske kulturen har dermed blitt en oppdiktet tradisjon som studien pekte på: «a process of formalization and ritualization , characterized by reference to the past, if only by imposing repetition» (Hobsbawm & Ranger, 2012, s. 4). Satt i en større samfunnskontekst, kan presset rundt økt gjennomføring i skolen, ses på som en konsekvens for statens behov for profitt, noe Vogt peker på: «De siste tiår har staten etterstrebet økt kontroll på «utbyttet» av sine investeringer i velferd» (Vogt, 2020, s. 1). «Barn og unge i Norge sliter med å mestre eget liv i en hverdag preget av mye stress og press (Pettersen & Johansen, 2019, s. 71), og samfunnsutviklingen og politisk styring er noen av årsakene til dette, ikke barna og de unge. Resultatet av dette ser man også i skolen: «In education, as in many other public sectors, a stronger focus on measurable outputs (for example, student test scores, graduation rates and transitions to the labour market) has been accompanied by an increased emphasis on standardised comparable testing» (Burns & Kóster, 2016, s. 24). Biesta kritiserer denne politiske styringen av skolen der han sier at «...the politics of learning ‘keeps us in our place and domesticates and stultifies us, rather than helping us to act differently and be different’» (Biesta i Papastephanou, 2020, s. 293).

Den politiske styringen er således en konsekvens av globaliseringen som har ført til en identitetskrise: «This so-called ‘crisis of identity’ is seen as part of a wider process of change which is dislocating the central structures and processes of modern societies and undermining the frameworks which gave individuals stable anchorage in the social world» (Taylor & Spencer, 2004, s. 1). Identitetskrisen Taylor & Spencer skriver om, må ses som en konsekvens av andre kulturelle endringer i utviklingen av Vestens velferdssamfunn og som har preget identiteten vår. Baudrillard peker på faresignaler ved disse kulturelle endringene der han skriver om forbrukersamfunnet og hvordan forbruket blir en del av vår kultur:

We are at the point where consumption is laying hold of the whole of life, where all activities are sequenced in the same combinatorial mode, where the course of satisfaction is outlined in

advance, hour by hour, where the 'environment' is total – fully air-conditioned, organized, culturalized (Baudrillard, 2016, s. 46).

Så langt i konklusjonen er det blitt redegjort for noen bakenforliggende årsaker til hvordan samfunnet er og hvordan utviklingen påvirker vår identitet. Halls definisjon av kultur som sier at «Something is at stake in cultural studies» (Sørensen et al, 2008, s. 7) har gjort det mulig å komme frem til disse kritiske perspektivene fordi i nyere kulturstudier blir objektivitet til refleksivitet så lenge man redegjør for grunnlaget kunnskapen bygges på og også for de valgte perspektivene (Sørensen et al, 2008, s. 7). Funnene i studien førte også til tanker om hvordan en fremtidig skole kan legge til rette for livsmestring, noe det skal redegjøres for nå.

For det første må voksne samfunnsaktører som har påvirkningskraft på barn og unge la være å fokusere på barn og unges negative helse i den grad de gjør nå, slik Madsen advarer om:

«Ideen om en syk befolkning risikerer å medikalisere menneskers liv og å utradere konseptet helse til det meningsløse, bortsett fra som politisk retorikk» (Madsen, 2020, s. 39).

Innføringen av livsmestring i den overordnede delen av læreplanen er et resultat av dette samfunnsfokuset siden «det politiske initiativet til livsmestring i skolen langt på vei oppsto som et svar på de bekymringene som prestasjonssamfunnet, stress og press i unges hverdag og i Ungdata-undersøkelsene reiste» (Madsen, 2020, s. 50). Fokuset på livsmestring bør også vekke som eget tema i skolen fordi lærerne allerede utøver relevant opplæring i skolehverdagen med formål å forberede elevene på livet etter skolen. Skoleaktører må stole på at jobben de gjør er god nok og løsrive seg fra den politiske styringen som gjennom politiske skoledokumenter implisitt viser et menneskesyn rettet mot barn og unge som skader mer enn hjelper. Madsen peker på dette og innhold i Ludvigsenrapporten der han skriver at løsningen deres, som består av implementeringen av folkehelse og livsmestring og selvregulert læring, langt fra er uproblematisk, men snarere et uttrykk for et verdensbilde som er diskuterbart (Madsen, 2020, s. 75). Videre er det et faktum at mange barn og unge i dag mestrer skolen og livet ellers slik livsmestring handler om: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (LINK, 2020b, s. 4). Derfor må samfunnet ikke overdrive det negative fokuset på barn og ungdom.

For det andre bør globaliseringens konsekvenser mer inn i skolehverdagen for at barn og unge også har muligheten til å delta i samfunnsdebatten om hva slags verden vi lever i, hvorfor den er slik og hva slags verdier vi ønsker i samfunnet. Eriksen peker på dette der han sier at verdiene i samfunnet må revurderes (Eriksen i Halvorsen & Fjeldavli, 2020, 13:01). Eriksen uttrykker også at hastigheten rundt den teknologiske globaliseringen vil skyte fart og at det er

problemet i den rike verden. I tillegg uttrykker han en bekymring for at psykiske problemer i samfunnet vil fortsette med mindre vi får en systemendring der fokus vil være på å få et samfunn som får andre verdier enn økonomisk vekst (Eriksen i Halvorsen & Fjeldavli, 2020, 13:01). Harari hadde rett i at skolen i større grad bør endre retning i fremtiden og konsentrere seg mer om å forberede elevene på å mestre endringer (Harari, 2019, s. 270). Endringer skjer fortere og fortere, noe som går utover vår kulturelle identitet, noe Harari forklarer med at «fremfor alt vil du måtte finne opp deg selv på nytt om og om igjen» (Harari, 2019, s. 270).

For det tredje er tiden inne for å nytenkning for å få til en mer samfunnsaktuell skolehverdag. For å få til dette, bør skoleaktører bli involvert i prosessen i større grad enn de gjør i dag, noe den europeiske forskningsrapporten argumenterer for: «*Identify the key stakeholders. This is more difficult than it sounds, and schools must make efforts to involve less powerful or inactive voices*» (Burns & Köster, 2016, s. 26). Selv om dette kan by på utfordringer og kan ta lang tid, er det mulig å realisere dette om vi ser til Finland: «For å kunne arbeide som autonome profesjonelle pedagoger og utnytte ekspertisen de har skaffet seg gjennom en lang og grundig utdanning, må lærerne ha tillit, ikke bare fra ledelsen ved skolen og skolemyndigheten, men også fra foreldrene» (Østerud, 2016). For å få en mer samfunnsrettet skole i vårt globale edderkoppnett, har studien vist nytteverdien av et tverrfaglige fag som 'kommunikasjon og kultur' som kan være verdt ta i betraktning å se nærmere på i en omgjøringsprosess. Flere tverrfaglige fag betyr en omorganisering av skolefagene og vil kreve tid. For å få til dette, kan et potensielt hinder være den politiske styringen. Et lyspunkt i denne tanken er at tverrfaglighet som tema og på tvers av fag allerede er implementert i læreplanen til tross for at hvordan det skal utføres ikke kommer til uttrykk: «Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det som gjenstår for å få en mer fremadrettet skole, er at skoleaktører blir involvert i prosessen, noe oppropet fra som ble nevnt i studien viser at det er behov for: «Skolen blir ikke en skole for fremtiden, men forblir låst i en utdatert fagforståelse» (Biseth et al, 2019, s. 1). De som styrer skolen, må vise tillit til lærerne og andre skoleaktører og legge til rette for dem slik at endringsprosesser kan skje. For som Imsen poengterer: å være lærer innebærer å kjenne til sammenhengen mellom samfunn og skole (Imsen, 2020, 101).

Studien har både svakheter og styrker. En svakhet er at problemstillingen omfavner flere elementer som åpner opp for et bredt teoretisk rammeverk. Nøkkeltemaene kultur, globalisering, livsmestring, identitet og kilder som omhandler skolen og eksistensielle temaer

er hentet fra flere faglige perspektiver som det finnes svært mye teori om i ulike fagretninger. Det brede teoretiske rammeverket har påvirket undersøkelsene i studien på en annen måte enn om problemstillingen hadde tatt for seg et smalere tema. Likevel kan rammeverket ses på som en styrke siden et bredt teoretisk perspektiv har vært nødvendig for å belyse forholdet mellom samfunn og skole. En annen svakhet er at studien ikke evnet å omfavne alt det faglige innholdet som faget 'kommunikasjon og kultur' fortjener. Studien kunne knyttet kultur, globalisering, livsmestring og identitet mer til temaer som maktstrukturer, kjønnsroller, seksualitet, klima, demokrati, politisk, kritisk tenkning og økonomisk styring. Videre inkluderes ikke implementert fagstoff om 'kommunikasjon' som er en stor del av programfaget. På grunn av studiens allerede brede perspektiv er dette valgt bort og begrunnelsen for dette ble redegjort for i metodekapitlet.

En tredje svakhet i studien er at jeg har vist til få pågående endringer som eventuelt skjer i skolen i dag. Et unntak er eksempelet som viste to lærere som hadde slått sammen to fag (Wendell & Mongstad, 2020). Endringer har derfor i liten grad kommet til uttrykk i studien på grunn av studiens allerede brede perspektiv. Likevel er det forsvarlig at dette er valgt bort fordi studien har fokusert på det problemstillingene spurte om. Samtidig finnes det muligheter her for videre forskning. Da kunne man sett på hvordan Finland vektlegger kompetanser på tvers av fag slik læreplanen deres retter tverrfaglige kompetanser fra et ytre samfunnsperspektiv mot elevene og ikke mot det indre i elevene slik det blir gjort i den norske læreplanen:

I de nye finske læreplanene vektlegges følgende kompetanser på tvers av fag: evne til å tenke og lære, kulturell og kommunikativ kompetanse, hverdagskompetanse, multilitteracitet, digital kompetanse, arbeidslivkompetanse og entreprenørskap, evne til å delta, påvirke og bidra til en bærekraftig fremtid (NOU 2015: 8, s. 67).

Videre forskning kunne også tatt utgangspunkt i den helt ferske reformen 'Fullføringsreformen' som er en pågående endring for en mer fremadrettet skole. Utgangspunktet for slik forskning kunne vært en videreføring av denne studien siden stortingsmeldingen sier at «Regjeringen har som mål at VGO i større grad skal forberede innbyggerne til å lære hele livet» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 7).

En sterk side ved studien er bruken av metodepluralisme. Hadde studien brukt kun én tilnæringsmåte, hadde det ikke vært lett å undersøke motsetningene mellom samfunnet og skolen fra to ulike perspektiv siden «Slike *multiperspektivistiske* analyser med kombinasjon

av forskjellige metodiske og teoretiske perspektiver gjør det mulig å kaste lys over forskjellige sider ved sammensatte fenomener» (Sørensen et al., 2008, s. 91). Likevel er et forslag til videre forskning å undersøke fenomenet globalisering ved å ta utgangspunkt i de åtte sammenkoblede prosessene som er Eriksens perspektiv på vårt felles globale sted: Frakobling, akselerasjon, standardisering, sammenveving, mobilitet, blanding, sårbarhet og tilbakekobling (Eriksen, 2008, s. 21-23). Ved å undersøke globaliserings konsekvenser i lys av en mer fremadrettet skole, hadde perspektivene vært annerledes enn i denne studien, noe Foucault inspirer til: «There are times in life when the question of knowing if one can think differently than one thinks, and perceive differently than one sees, is absolutely necessary if one is to go on looking and reflecting at all» (Foucault i Biesta, 2016, s. XI).

Litteratur

Adorno, T., & Clausen & Klitgaard (1963). Om kulturindustrien. I T. W. Adorno, C. Clausen, & O. Klitgaard, *Kritiske modeller* (s. 30-39). København: Rhodos.

Anderson, B. (1996). *Forestilte fellesskap : refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oslo: Spartacus.

Baker, D. P. (2000). Charles Taylor's "Sources of the Self": A Transcendental Apologetic? *International Journal for Philosophy of Religion*, 47(3), 155-174.

<https://doi.org/10.1023/A:1004061112146>

Barker, C. (2012). *Cultural studies : Theory and practice* (4. utg.). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.

Baudrillard, J. (2016). *The Consumer Society: Myths and Structures*. London: London: SAGE Publications.

Berge, K. L. (2017). Hva er politisk retorikk? *Rhetorica Scandinavia*. 1-24.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33-46.

<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Biesta, G. (2016). *Beyond learning : democratic education for a human future*. London: Routledge.

Biseth, H., Lenz, C., Leming, T., Huang, L., Anker, T., Erdal, S. F., ... Moldrheim, S. (2019).

La elevene bli rustet til å møte de store samfunnsutfordringene, Jan Tore Sanner!

Forskersonen, 1. <https://forskersonen.no/barn-og-ungdom-kronikk-kultur/la-elevene-bli-rustet-til-a-mote-de-store-samfunnsutfordringene-jan-tore-sanner/1343702>

Bitzer, L. F. (1997[1968]). Den retoriske situation. *Rhetorica Scandinavica*. 9-17.

Bjørnhaug, I. (2002). Pierre Bourdieu – alle stridigheters sosiolog. *Nordisk sosialt arbeid* 2002(3), 163-176. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/33196123/pierre_bourdieu_-_alle_stridigheters_sosiolog.pdf

- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. Arbeidsforskningsinstituttet (2014). *Et lag rundt læreren : en kunnskapsoversikt* (AFI-rapport 8/2014). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf
- Burns, T. & Köster, F. (2016). *Modern governance challenges in education* (Governing Education in a Complex World, OECD). Hentet fra https://read.oecd-ilibrary.org/education/governing-education-in-a-complex-world/modern-governance-challenges-in-education_9789264255364-3-en#page8
- Børresen, P. F., Vanvik, M. G. & Økland, T. G. (2019). *Kommunikasjon og kultur 1 – 3* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dale, E. L., Gilje, N. & Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eriksen, T. H. (1996). *Kampen om fortiden: et essay om myter, identitet og politikk*. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010030503049?page=49
- Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Eriksen, T. H. (2008). *Globalisering : åtte nøkkelbegreper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fairclough, N. & Halskov Jensen, E. (2008). *Kritisk diskursanalyse : en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- FN-Sambandet. (2021). *God utdanning*. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- Forskningspolitikk (2019, 5. november). Om transdisiplinaritet som redskap i møtet med store utfordringer. Hentet fra <https://www.fpol.no/om-transdisiplinaritet-som-redskap-i-motet-med-store-utfordringer/>
- Foucault, M. & Schaanning, E. (1999). *Diskursens orden : tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (bd. 3). Oslo: Spartacus.
- Gadamer, H.-G. & Holm-Hansen, L. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.

Gemzöe, L. & Becker, K. (2004). *Nutida etnografi : refleksjoner från mediekonsumtionens fält*. Nora: Nya Doxa.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Cambridge: Polity Pr.

Grossberg, L., Horak, R. & Seidl, M. (2010). *About Raymond Williams*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.

Hall, S. & Du Gay, P. (1996). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage

Halvorsen, T. R. & Fjeldavli, A. (2020). Noen har snakket sammen [Podcast episode 81]. I T. R. Halvorsen & A. Fjeldavli (produsenter), *Serial*. Hentet fra <https://agendamagasin.no/artikler/podcast-thomas-hylland-eriksen-2020-tallet/>

Harari, Y. N. & Stokseth, L. (2019). *21 tanker for det 21. århundre* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Heie, M. (2029). Læreplanene speiler samfunnet. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/lareplanene-speiler-samfunnet/>

Hobsbawm, E. & Ranger, T. (2012). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press. Hentet fra <https://ezproxy2.usn.no:2537/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=1864711>

Hoggart, R., Goodwin, A. & Corner, J. (2017). *The uses of literacy*. London, England ; New York, New York: Routledge.

Holmgren, A.-E. (2018). Being as Value: The Phenomenology of Value and the Ontology of Self-Realization in Charles Taylor's Sources of the Self. *Arbutus Review*, 9(1), 4-19. <https://doi.org/10.18357/tar91201818381>

Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2002). The Culture Industry: Enlightenment as mass deception. I: *Dialectic of the Enlightenment: Philosophical fragments*. Stanford. Stanford University Press.

Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? : en kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforl.

- Hume, D. & NetLibrary, I. (2000). *(Of The) Standard Of Taste*. BiblioBytes; NetLibrary.
- Høystad, O. M. (2010). Cultural studies – nye kulturstudiar som studiedisiplin. *Tidsskrift for kulturforskning*. 9(4), 5-22. Hentet fra <file:///C:/Users/jan1012/Downloads/517-Article%20Text-512-1-10-20151114.pdf>
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogiske psykologi* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- inFuture (2018). *Fremtidens kultur i et brukerperspektiv*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/8fa17aa605964297959ce0ddbce82512/infuture_fremtidens-kultur-i-et-brukerperspektiv_.pdf
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kaldal, I. (2002). *Frå sosialhistorie til nyare kulturhistorie*. Oslo: Samlaget.
- Kitchen, G. (1999). Charles Taylor The malaises of modernity and the moral sources of the self. *Tidsskrift for philosophy & social criticism*, 25/3, 29-55. Hentet fra <https://ezproxy2.usn.no:3588/doi/pdf/10.1177/019145379902500302>
- Kjeldsen, J. E. (2017). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne teoretisk teori* (7. utg.). Oslo: Spartacus.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. (Meld. St. 21 (2020-2021)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus.

LINK. (2020a). *Livsmestring i norske klasserom. Om LINK* [Brosjyre]. Hentet fra: <https://www.linktillivet.no/om.php>

LINK. (2020b). *Lærerveiledning til LINK* [Brosjyre]. Hentet fra https://www.linktillivet.no/filer/LINK_Laererveiledning_2020.pdf

Lægreid, S., Skorgen, T. & Hagen, E. B. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.

Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus Forlag AS.

Marsdal, M. E. (2011). *Kunnskapsbløffen : skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Manifest.

NDLA (2020, 4. februar). Gurrumul. Hentet fra <https://ndla.no/subject:20/topic:1:193723/topic:1:194520/resource:c6c9b36d-5715-456b-ad6f-b465b4bac6f0?filters=urn:filter:364a61b2-1653-4fe2-bc74-f1d41ec43ba8>

NOU 2003: 30. (2003): *Ny offentlighetslov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7b879ca4da7a48f2868b91c4000d7b72/no/pdfs/nou200320030030000dddpdfs.pdf>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

NOU 2019: 2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II. utfordringer for kompetansepolitikken*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac8/no/pdfs/nou201920190002000dddpdfs.pdf>

Papastephanou, M. (2020). What lies within Gert Biesta's going beyond learning? *Ethics and education*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1774722>

Pellegrino, J. W., Hilton, M. L., National Research Council Division of, B., Social, S. (2012). *Education for life and work : developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, D.C: The National Academies Press.

Pettersen & Johansen (2019). *Å mestre skolen er å mestre livet. En kvalitativ studie om hvordan arbeid med elevers selvoppfatning kan fremme livsmestring blant elever i barneskolen* (Masteroppgave, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk/Norges arktiske universitet). Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15622/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Regjeringen (u.å.). *Mal for fagtjenester*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/nettverk-ikke-en-organisasjon-per-martin-knutsen.pdf> [lesedato: 03.07.2020]

Regjeringen. (2019). *Nye læreplaner skal gi tid til mer fordypning*. (Rundskriv Nr: 259-19). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>

Ricoeur, P. (1986). Förklara och förstå. Text – handling – historia. I *Från text till handling*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.

Røthing, Å. (2016, 2. mars). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/>

Sandmo, E. (2015). *Tid for historie. En bok om historiske spørsmål* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Strand, M. G. (2019). Kjedsomhet kan føre til frafall i skolen. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/kjedsomhet-kan-fore-til-frafall-i-skolen/1577930>

Svensson, P. (2019). *Diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur AB.

Sælebakke, A., Lund, I. & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Sørensen, A. S., Høystad, O. M., Bjurström, Vike, H. & Nordgård, Y. (2008). *Nye kulturstudier : en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag AS.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self : the making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, C. (2018). *The ethics of authenticity*. United States: Harvard University press.

Taylor, C., Appiah, K. A. & Gutmann, A. (1994). *Multiculturalism : examining the politics of recognition*. Princeton, N.J: Princeton University Press.

Taylor, G. & Spencer, S. (2004). *Social identities: multidisciplinary approaches*. London: Routledge.

Tollefsen, T., Syse, H. & Nicolaisen, R. F. (2002). *Tenkere og ideer : filosofiens historie fra antikken til vår egen tid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Universitetsskolene (u.å.). Universitetsskolene i Trondheim. Hentet fra <https://www.ntnu.no/universitetsskole> [lesedato: 13.02.2021]

Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/> [lesedato: 20.03.2021]

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kommunikasjon og kultur – programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering (KKM1-01)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/KKM1-01.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (Nor1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader#>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Dybdeløring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kommunikasjon og kultur (Utkast)*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/970>

- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i norsk (Nor01-06)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsforbundet (2019). *Læringsutbytte -definisjoner og dimensjoner* [Brosjyre]. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2019/temanotat_2019.01.pdf
- Utdanningsforbundet (2021, 30. mars). Historieløst om fellesfagene. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/historielost-om-fellesfagene/>
- Utdanningsforbundet (u.å). Vis tillit til profesjonen. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/la-larerne-vare-larere/> [lesedato: 01.04.2021]
- Vogt, K. C. (2020). Kortsiktighetens pris – The long term costs of short-termism. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/kortsiktighetens-pris--the-long-term-costs-of-short-termism/>
- Wendell, G. & Mongstad, B. (2020, 26. februar). To lærere laget nytt fag av KRLE og samfunnsfag: Menneske og Verden. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-krle-samfunnsfag/to-laerere-laget-nytt-fag-av-krle-og-samfunnsfag-menneske-og-verden/232340>
- Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (2001). *Discourse theory and practice : a reader*. London: Sage.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.
- Østerberg, D. (1999). *Det moderne : et essay om Vestens kultur 1740-2000*. Oslo: Gyldendal.
- Østerud, S. (2016). Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland? *Nordisk tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2(2) <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.119>