

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education
Når innovation og fagligt samspil sætter fag under pres -
fagdidaktisk kommunikation i det danske gymnasium efter reformen i 2005
Peter Hobel
Nordidactica 2012:1
ISSN 2000-9879
The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Nordidactica
- Journal of Humanities and Social
Science Education

2012:1

NÅR INNOVATION OG FAGLIGT SAMSPIL SÆTTER FAG UNDER PRES - FAGDIDAKTISK KOMMUNIKATION I DET DANSKE GYMNASIUM EFTER REFORMEN I 2005ⁱ

Peter Hobel

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet

After the 2005 reform of the Danish gymnasium, it has become a requirement that students are trained in interdisciplinarity and that their innovative skills are developed. In the public discussion “innovation” has been embedded in two different discourses: a market oriented discourse and a citizenship oriented discourse. This study examines whether the school subjects under this pressure develop and converge into one unified school subject: a market orientated social science. This is examined through a case study of an interdisciplinarian course in the first year of the Danish gymnasium on Corporate Social Responsibility. The students first work with this topic in the context of English, Social Science and Innovation, and then have to advise a Danish concern about how to improve and develop the CSR-strategy of one of its subsidiary companies in India.

The data of the study are central documents from political level, from the level of the Ministry of Education, and from the course. These documents are triangulated with interviews with teachers and students. The results of the study are based on a discourse analysis of these documents.

The central finding of the study is that the different school subjects do not converge into one market oriented school subject. The students do not limit themselves to give instrumental and means-oriented advices to the concern about how they can use the CSR-strategy as a mean of increasing its profits. The teachers act in a paradigm of challenge oriented didactics. The teachers establish a subject oriented and interdiscipline oriented didactical discussion about how the school subjects in different ways can contribute to a professional debate about epochal core problems (in this course: the environment and social inequality), and the students discuss how the subsidiary company can contribute to the solution of these problems. They add that these initiatives will benefit the company. Thus, through didactical reflection and the planning and execution of a course the teachers re-contextualize the requirement about interdisciplinarity and innovation in a way that has Bildungs-Potenzial.

KEYWORDS: INNOVATION, INTERDISCIPLINARITY, SUBJECT ORIENTATED DIDACTICS, CHALLENGE ORIENTATED DIDACTICS, DISCOURSE, INNOVATION, FAGLIGT SAMSPIL, TVÆRFAGLIGHED, FAGDIDAKTIK, UDFORDRINGS DIDAKTIK, DISKURS

Denne artikel interesserer sig for, hvordan fag og fagdidaktisk kommunikation udvikler sig under pres. Centralt i artiklen står en analyse af en case fra et alment gymnasium (stx) i Danmark. Fag er således i casen fag i gymnasiet, og fagdidaktisk kommunikation er den kommunikation om fagenes legitimitet og indhold, der dels føres som en eksplicit debat i den politiske diskursorden, dels som er mere implicit debat, der føres gennem og i kraft af læreres planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning.

Artiklens mål og forskningsspørgsmål præsenterer jeg i næste afsnit, men først lidt om baggrunden.

Den uddannelsespolitiske debat globalt har i flere årtier været ført på den præmis, at kompleksiteten i det senmoderne samfund er forøget så kraftigt, at det ikke rækker, at eleverne får viden og færdigheder. Vægten flyttes fra, at individer, organisationer og samfund skal have statiske kvalifikationer, til at de skal have dynamiske kompetencer, dvs. evner til at fortolke og forhandle situationer og gøre det rigtige på det rigtige tidspunkt. Parallelt dukker kravet om, at faglige kompetencer skal kunne anvendes, og om at faglige kompetencer fra flere fag skal anvendes i samspil, op. Uddannelserne skal have et anvendelsesperspektiv. Diskursivt er dette blevet forstået på to måder. Kompetencebegrebet er dels blevet knyttet til menneskelig udvikling og udvikling af personlig myndighed, dels til instrumentelt orienteret ageren på markedet (Telhaug 1994, Hermann 2002). Korsgaard (1999:162ff) viser, hvordan UNESCO og OECD repræsenterede henholdsvis den første og sidste diskurs i 90'erne. Og det er i denne internationale kontekst at arbejdet med at reformere det danske gymnasium sættes i gang i slutningen af 90'erne.

Efter reformen i 2005 er det danske gymnasium et studieretningsgymnasium. I det almene gymnasium (stx), som jeg har i fokus i denne artikel, udbydes studieretninger med hver deres profil og fokusⁱⁱ, som eleverne kan vælge imellem. Eleverne undervises dels i fællesfag (de fag, som alle elever i den pågældende gymnasiale uddannelse har), dels i studieretningsfag (de fag, der toner studieretningen). Eleverne har to studieretningsfag på det højeste niveau (A) og yderligere et på enten B- eller C-niveau. Denne konstruktion indebærer, at klasserne har næsten alle fag sammen, og dermed bliver det muligt at skabe et samarbejde og udvikle fagligt samspil mellem fællesfag og studieretningsfag. Haue (2004:256f) præciserer, hvad der dermed er en af reformens rationaler:

Kompleksiteten tilvejebringes således ikke ved flere fag men ved bedre muligheder for at intensivere fagsamspillet. Og heri ligger reformens store force, som vil gøre det muligt at styrke undervisningens helhedskarakter samtidig med, at kompleksiteten kan antage former, der giver eleverne mulighed for at reducere den samfundsmæssige kompleksitet.

Nyskabelsen ”Fagligt samspil” står dermed helt centralt i reformen, og begrebet ”innovation”, der også er nyt, er koblet til dette. I de fire gymnasiale uddannelsers formålsparagraf understreges det, at ”uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.” (Undervisningsministeriet 2010a). Innovation og fagligt samspil kobles. I hver af de fire gymnasiale uddannelser er der indlagt fagligt samspil, hvor eleverne arbejder med problemer, anskuer dem

med forskellige fags optik og reflekterer over, hvad fagene kan levere til arbejdet med problemerne. I læreplanen for det obligatoriske faglige samspil på stx (Almen studieforberedelse) understreges det således, at undervisningen skal ”udfordre elevernes innovative evner” og ”kvalificere deres valg af videregående uddannelse” (Undervisningsministeriet 2010b).ⁱⁱⁱ

Et andet rationale i reformen er, at eleverne ikke alene skal tilegne sig viden, men at de også skal tilegne sig de kompetencer, der gør, at de kan handle vidensbaseret (Haue 2004:269ff). Kompetence forstås som vidensbaseret parathed til at handle. Grænsen mellem kompetencer og den almindelige dannelse, der er de gymnasiale uddannelsers formål, bliver ikke skarp – kompetence er så at sige dannelse i aktion, og fagene skal anvendes i den sammenhæng.

Hvilken diskursiv sammenhæng de centrale begreber innovation og fagligt samspil indgår i, vender jeg tilbage til.

1. Undersøgelsens mål

Ifølge gængs opfattelse er innovation, at idéer og opfindelser omsættes til produkter eller tjenesteydelser, der kan omsættes på et marked. Innovation er processen fra ide til faktura, og denne proces faciliteres af tværfaglige team, dvs. eksperter med forskellige kompetencer og uddannelsesmæssige baggrunde (se fx hjemmesiden www.innovation.dk – endvidere Christensen m.fl. 2011a, Darsø 2001).

De diskursivt formidlede opfattelser af, hvad styredokumenternes krav indebærer, sætter gymnasiets fag under pres – bl.a. af den nævnte gængse opfattelse – og da kravene om fagligt samspil og udvikling af elevernes innovative evner har en så central placering i styredokumenterne, bliver det oplagt at undersøge, hvordan fagene reagerer på dette pres, og i den forbindelse finder jeg det specielt væsentligt at undersøge følgende spørgsmål:

- Peger den didaktiske udvikling i og af fagene i samme retning?
- Konvergerer fagene til ét markedsorienteret økonomi- og samfundsfag?
- Er der nogen dannelsesmæssige potentialer i den måde, kravet om fagligt samspil og udvikling af elevernes innovative evner bliver rekonstekstualiseret på?

I denne artikel vil undersøgelsen ske gennem et casestudie af, hvordan rekonstekstualisering af kravet sker på et stx-gymnasium – en uddannelse, der ifølge sin formålsparagraf dels skal ”forberede eleverne til videregående uddannelse”, dels har ”et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed” (Undervisningsministeriet 2010a).

Casen er et komplekst undervisningsforløb fra X-købing Gymnasium (XG), hvor fagene Engelsk, Samfundsfag og Innovation og det obligatoriske faglige samspil Almen Studieforberedelse er i spil. Undersøgelsen skal vise, hvordan faglærerne hver for sig og i samspillet responderer på presset. Casen er således et studie i, hvordan lærerne i forbindelse med planlægning og gennemførelse af et konkret forløb i diskursiv praksis kommunikerer om fag. Studiet har to niveauer. Dels undersøger jeg,

hvordan lærerne under det nævnte pres i den skoleinstitutionelle kontekst begrundet og legitimerer fagene og deres indhold og arbejdsformer (det didaktiske hvorfor, hvad og hvordan – & hvem og hvor, vil det vise sig), og dels er det min hensigt gennem denne undersøgelse og gennem den afsluttende diskussion af de potentialer, jeg har set i casen, at bidrage til, hvordan den fagdidaktiske kommunikation om fag og fagligt samspil både kan kvalificeres og fortsætte.

Kravet om udvikling af elevers og studerendes innovative evner er ikke kun rettet mod de gymnasiale uddannelser, og undersøgelsen af, hvordan begrebet innovation rekonkretiseres på et stx-gymnasium, og hvordan den fagdidaktiske kommunikation udfolder sig i denne kontekst, må kunne give anledning til lignende undersøgelser og refleksioner i andre institutionelle kontekster – og det ikke kun i Danmark.

2. Analysestrategi

Artiklen er opbygget på følgende måde:

- I dette afsnit præsenteres min analysestrategi. I afsnit 2.1 og 2.2 reflekterer jeg i forlængelse deraf over sammenhængen mellem reformpres og fagdidaktisk kommunikation, og jeg undersøger, hvilke diskurser der har været i spil i forbindelse med 2005-reformen
- I afsnit 3 følger den empiriske analyse. Den er delt i to: dels en beskrivelse af undervisningsforløbet (afsnit 3.1) og dels en analyse af undervisningsforløbet (afsnit 3.2)
- I afsnit 4 diskuterer jeg analysens fund og resultater

Undersøgelsens data er genereret i efteråret 2011 i forlængelse af et evalueringsprojekt, jeg har deltaget i (Christensen m.fl. 2011 a, b). Det betyder, at mine data er genereret, efter at forløbet var afviklet, og der indgår derfor ikke data genereret på baggrund af observation i analysen. Det er naturligvis en begrænsning, fordi artiklen dermed ikke får mulighed for på baggrund af etnografiske data at give et bud på, hvordan lærernes intentioner realiseres i – og som det viser sig – uden for klasserummet.

Jeg får adgang til den politiske eller ideologiske læreplan (Imsen 2003, se også Nielsen 2011), dvs. idealforestillingen om, hvad der skal være den formelle læreplans grundlag, i den borgerlige VK-regerings uddannelsespolitiske manifest *Bedre uddannelser* (Regeringen 2002) og den formelle læreplan, dvs. den offentligt vedtagne i 2005-reformens styredokumenter. Den opfattede læreplan, dvs. læreplanen, som den opfattes af lærerne, har lærerne givet mig adgang til gennem at udlevere deres forløbsplaner, undervisningsmaterialer og instruktioner til arbejdet i projektugen. Jeg har dels fået udleveret fotokopier, dels haft adgang til skolens digitale platform (lectio). Dette materiale er blevet trianguleret med semistrukturerede interviews (Tanggaard og Brinkmann 2010) med de tre lærere, hvoraf den ene yderligere er pædagogisk inspektør, med XG's hjemmeside og med hjemmesider tilhørende to

projekter, som XG er involveret i. Den erfarede læreplan har jeg fået adgang til gennem skriftlige elevprodukter og et interview med fire elever.^{iv}

Gennem en diskursanalyse af de genererede data – dels tekster, dels interviews, der giver adgang til informanternes livsverdensforståelse – bliver det muligt at få adgang til den implicite og eksplicite fagdidaktiske kommunikation som den udfolder sig fra den politiske diskursorden til kommunikationen i lærerteamet og undervisningen.

Min analytiske tilgang er Faircloughs (1992) kritiske diskursanalyse med inspiration også fra en procesanalytisk tilgang (Borgnakke 1996 og 2004). I caseanalysen tager jeg udgangspunkt i, hvilke diskurser om gymnasiet, innovation og fagligt samspil der er i spil i den politiske og undervisningsministerielle diskursorden, og hvordan de positionerer fag, elever og lærere. Jeg følger, hvordan disse diskurser så at sige i en bevægelse gennem institutionerne konsumeres og fortolkes i den skoleinstitutionelle kontekst på XG, og hvordan der dels i denne kontekst, dels i det konkrete undervisningsforløbs kontekst (og her har jeg fokus både på lærerne og eleverne), produceres en diskurs, der privilegerer en bestemt måde at tale om fag på, dvs. fagdidaktisk kommunikation. Jeg er specielt interesseret i, om der i de to sidste sammenhænge er tale om, at en enkelt diskurs har hegemoni, eller om der er tale om større eller mindre grad af interdiskursivitet, og jeg er interesseret i, hvordan der i kæden af diskursproduktioner og diskurskonsumtion er tale om rekontekstualiseringer af den samme diskurs, herunder om der foregår – og i givet fald på hvilke niveauer – resistant reading.^v Resistant reading kan resultere i en distinkt og alternativ diskurs, men kan også være mindre explicit og bevidst og resultere i en situation, der på det diskursive niveau er præget af såvel modstand som uklarhed og interdiskursivitet. Spørgsmålet om hegemoni og resistant reading adresserer også magtspørgsmålet: hvem har diskurs-definitionsretten på de forskellige institutionelle niveauer?

2.1 Reformpres og fagdidaktisk kommunikation

Styredokumenter er diskursivt formidlede ytringer, der privilegerer en bestemt måde at tale om verden på (Gundem 1996, Imsen 2003, Fairclough 1992). I den danske gymnasiekontekst, der er præget af didaktiktraditionen, tolkes og konsumeres styredokumenterne på institutionsniveau og i forbindelse med, at den enkelte lærer planlægger undervisningen ud fra dannelsesmål og didaktisk tænkning. Denne diskursive, semiotiske og tekstlige proces er en didaktiseringsproces, hvor der i forlængelse af bl.a. læreplanernes ”frosne” fagbeskrivelser reflekteres og kommunikeres om faget (Ongstad 2004, Krogh 2006, 2011, Schüllerqvist 2009). Det, der kommunikeres om, er, hvorfor der skal undervises i faget, hvad der skal undervises i, og hvordan der skal undervises – og, hvad der vil vise sig centralt i denne artikel, hvem der skal inddrages i undervisningen hvornår. Det er en kommunikation om, hvilket formalt og materiale indhold der skal være i undervisningen, og hvad det skal anvendes til.

Den danske musikdidaktiker Frede V. Nielsen (1998, 2004) skelner mellem fire grundkriterier eller paradigmer for fagdidaktisk tænkning. De er relevante i denne

artikels sammenhæng, fordi de begrebsliggør de mulige kriterier for udvælgelse af stof til almen undervisning (det didaktiske hvad), men også spørgsmålet om, hvordan undervisningen skal begrundes (det didaktiske hvorfor).

Paradigme	Kriterier for lærerens udvælgelse af stof	Positionering af eleverne Elevernes dannelsesprojekt
Basisfagsdidaktik	Videnskabsorienteret position. Stof udvælges og undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i videnskabsfagernes logik og struktur.	Eleverne udvikles og dannes gennem at blive initieret til videnskaberne.
Etnodidaktik	Mikrokulturel position. Stoffet udvælges, så det tager udgangspunkt i og kobler til elevernes hverdags erfaringer. Dermed også fokus på begrebsdannelsens psykologi.	Eleverne udvikler og danner sig med udgangspunkt i deres erfaringer.
Udfordringsdidaktik	Makrokulturel position. Stoffet udvælges, så fagene tværfagligt kan levere til behandling af globale og epoketyperiske problemer. ^{vi}	At udvikle og danne sig er at tilegne sig handlekompetence, dvs. fagligt kompetent kunne forholde sig til epoketyperiske problemer.
Eksistensdidaktik	Filosofisk-antropologisk position. Stoffet udvælges, så det bidrager til at give et integreret billede af, hvad det vil sige at være menneske.	Eleverne udvikler og danner sig som meningssøgende individer gennem arbejdet med eksistentielle grundspørgsmål

FIGUR 2

Frede V. Nielsens paradigmer for fagdidaktisk tænkning

Nielsen understreger, at der er tale om paradigmer, der både komplementerer og står i modsætning til hinanden. Således udfordrer etnodidaktikken basisfagsdidaktikken ved at understrege, at læring må tage udgangspunkt i hverdags erfaringer og ikke – kun – i videnskabsfagernes logik og struktur. Udfordringsdidaktikken påpeger, at det er en styrke ved etnodidaktikken, at den insisterer på, at læring først kan ske, når hverdags erfaringer og videnskabelige generaliseringer mødes, men at dens svaghed er, hvis den ikke hæver sig over hverdags erfaringerne og diskuterer og anvender videnskabelige til at bearbejde globale problemer. Både etnodidaktikken og udfordringsdidaktikken har et ideologikritisk blik på den videnskabsorienterede didaktik. Dels fordi den ikke inkluderer hverdags erfaringer, dels fordi den ikke nødvendigvis undersøger om videnskaberne implicit forsvare illegitim magtanvendelse i forbindelse med globale problemer. Endelig fremhæver eksistensdidaktikken nødvendigheden af en integrerende, eksistentialistisk orienteret meningssøgen.

Kommunikationen om fag bliver naturligvis tilspidset og accentueret i en situation, hvor gymnasierne sættes under pres af en reform. Presset kommer dels fra den undervisningsministerielle diskursorden, hvis diskurser realiseres i styredokumenterne, dels fra den politiske diskursorden, men som nævnt konsumeres og fortolkes diskurserne fra det politiske og undervisningsministerielle niveau af det enkelte lærerteam og den enkelte lærer, og der er ikke nødvendigvis én diskurs, der har hegemoni. Der kan være høj grad af interdiskursivitet. Den fagdidaktiske refleksion foregår (i vores tid) under pres fra vidensøkonomien (Ongstad 2004), og fra den politiske diskursorden stilles der krav om, at fag skal kunne kaste noget af sig. Dette pres retter sig måske stærkest mod stx, der traditionelt har været knyttet til videnskabelig sandhed, og hvor koden har været ”kan det reflekteres?” HF har været i samme tradition, men i 2005-reformen understreges det, at HF er ”anvendelsesorienteret”. Denne toning kan tolkes på den måde, at praksisviden fra de professioner, som hf’ere typisk rekrutteres via mellemlange videregående uddannelser, skal inddrages i undervisningen parallelt med den videnskabelige viden (Gleerup 2006).^{vii}

Hjort (2008. Se også analysen i Hobel 2009:41-78) har undersøgt, hvilke diskurser der kæmper om at få hegemoni i reformens styredokumenter. Dels er der en projektdiskurs, der begrundes gymnasiet med, at eleverne gennem selvstændigt arbejde med samfundsmæssige problemer skal blive kritiske, videnskabskende borgere. Denne diskurs er ifølge Hjort båret af kritiske og engagerede gymnasielærere og venstrefløj. Dels er der en kompetencediskurs, der er inspireret af Bologna-processen. Den begrundes gymnasiet med, at eleverne skal tilegne sig faglige, almene, personlige og sociale kompetencer, så de kan sikre velfærdsstaten gennem at blive konkurrencedygtige aktører på markedet. Denne diskurs er primært båret af Dansk Industri og har genklang i økonomisk-liberale partier. Disse to diskurser er til stede i reformens kompetenceorienterede læreplaner, der positionerer eleverne som produktive aktører, men medborgerskabsaspektet vægtes primært i de gymnasiale uddannelsers formålsparagraf, der understreger, at eleverne skal udvikle personlig myndighed i forhold til deltagelse i det demokratiske samfund. Disse to diskurser indskrives i det udfordringsdidaktiske paradigme, men har naturligvis en forskellig optik på, hvad der er centrale samfundsmæssige problemer, og specielt på, hvordan fag skal anvendes i forbindelse med deres løsning.

Hjort viser, at i debatten op til reformen ser vi yderligere to diskurser, der er reaktioner på de to førstnævnte, og som snarere ser eleverne som receptive aktører. Dels en national-konservativ, der begrundes gymnasiet med, at det skal bidrage til, at sammenhængskraften i samfundet sikres. Det skal ske ved at der bliver undervist i centrale danske, nationale værdier i litteratur, historie og religion, primært i meddelende undervisningsformer. Diskursen kommer til syne i de kanoner, der blev sat ind i læreplanerne for dansk, historie og religion, og den har genklang i værdikonservative partier. Dels en resultatdiskurs, der begrundes gymnasiet med, at eleverne skal være vidende og effektive, og som understreger, at målopfyldelsen skal kontrolleres i tests. Diskursen er båret af Dansk Arbejdsgiverforening med genklang i økonomisk-liberale partier. Disse to diskurser indskrives i det paradigme, Nielsen

kalder basisfagsdidaktik. Eleverne skal meddeles det centrale, som videnskabsfagene bag gymnasiefagene kan levere. Den tredje indskriver sig også i eksistensdidaktikken – dens udgangspunkt er en essensialistisk forståelse af, hvad det almen- og fællesmenneskelige er i en dansk kontekst.

At fagene skal levere eller ”kaste noget af sig” får en forskellig betydning i de fire diskurser. Med deres formale og materiale indhold bidrager fagene ifølge den første diskurs til, at eleverne bliver kritiske og reflekterede borger, ifølge den anden til, at de bliver entreprenante iværksættere, ifølge den tredje til, at de bliver loyale borgere og ifølge den fjerde til, at de tilegner sig den paratviden, der er nødvendig at have som loyal aktør i civilsamfundet og på markedet.

2.2 Innovation og fagligt samspil

Som nævnt er innovationsbegrebet nyt i styredokumenterne fra 2005-reformen. Anders Fogh-Rasmussen blev statsminister i 2001, og hans borgerlige regering udsendt i foråret 2002 det uddannelsespolitiske manifest ”Bedre Uddannelser”. Innovation indgår her i en markedsdiskurs: fagene legitimerer sig ved at levere den viden og de kompetencer, eleverne har brug for for at kunne være innovative på markedet og dermed skabe den vækst og velstand, der er forudsætningen for velfærdssamfundet. Interessant nok inddrages den national-konservative diskurs som en diskurs, der er underordnet markedsdiskursen, idet det antages, at lande og iværksættere med værdier som demokrati og ytringsfrihed som ballast får et forspring eller en fordel på markedet. Disse værdier er altså ikke mål i sig selv, men middel til et instrumentelt mål. Specielt om det almene gymnasium (stx) understreger manifestet, at eleverne skal blive fortrolige med projektarbejdsformen, fordi den giver selvstændighed og ”evne til deltagelse i innovations- og iværksætterprojekter”. Det er altså den formaldannende side af undervisningen der vægtes – i modsætning til, når der tales om de erhvervsgymnasiale uddannelser (hhx og htx), tales der ikke om fagenes materiale indhold. (På de erhvervsgymnasiale uddannelser bestemmes det materiale indhold også: eleverne skal arbejde med virksomheds- og samfundsøkonomiske fagområder). Manifestet reflekterer altså ikke, hvordan viden fra det almene gymnasiums fag kan anvendes innovativt på markedet – måske er det underforstået, at de giver de nævnte værdier, der giver forspring på markedet (Hobel 2009, Hobel og Christensen 2012).

Den markedsdiskurs (jf. Hjorts kompetencediskurs), der dominerede i den politiske diskursorden blev udsat for en resistant reading i den undervisningsministerielle diskursorden og fik således ikke hegemoni og definitionsret. Innovation placeres diskursivt i en anden sammenhæng end den markedsorienterede i de gymnasiale uddannelsers fælles formålsparagraf:

Uddannelserne skal have et dannesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Elevernes skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: mennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.

Semantisk skabes der her en forbindelse, hvor eleverne fagligt funderet, selvstændigt og kritisk skal kunne diagnosticere problemer i verden og kunne fremlægge løsninger (innovation). Innovation inkluderes her i en dannelses- og myndighedsdiskurs eller en medborgerskabsdiskurs, der ikke blot vægter selvstændig videnskabelse, men også – jf. formålsparagraffen – en aktiv og forbedrende relation til omverdenen.

Medborgerskabsdiskursen (jf. Hjorts projektdiskurs) privilegerer en anden måde at tale om innovation på end markedsdiskursen. Dels er innovation ikke et domænespecifikt begreb – det er ikke eksklusivt knyttet til markedet. Dels er innovation ikke kun en instrumentel mål-middel-proces, det er også en etisk-refleksiv proces. Og endelig er innovation en ansvarlig proces, dvs. en proces, der sigter mod forbedring til det fælles bedste – fx at arbejde med forslag til løsning af epoketyperiske problemer. Begrebsligt vil jeg sige, at det er nødvendigt at tale om innovation på denne måde, hvis kategorien meningsfuldt skal indgå i karakteristikken af en almendannende, gymnasial uddannelse. Men at det begrebsligt forholder sig sådan, ændrer ikke ved, at borgerskabsdiskursen som nævnt ikke er enerådende i de gymnasiale styredokumenter (Hjort 2008, Hobel 2009, Hobel og Christensen 2012). Markedsdiskursens stemme høres i feltet.

I læreplanen for Almen Studieforbereelse er innovation knyttet til det andet nye begreb i reformens styredokumenter, nemlig fagligt samspil. Klausen (2011a) viser, hvordan det faglige samspil indskrives i to forskellige diskurser, der er parallelle med dem, som innovation indgår i. I den ene diskurs er det væsentligt, at eleverne arbejder med fagligt samspil, fordi det træner det arbejde i heterogene team, dvs. team, hvor eksperter med forskellige uddannelsesmæssige, videnskabelige og kompetencemæssige baggrund arbejder sammen, der foregår i innovative virksomheder (Darsø 2001). I den anden diskurs er det væsentligt, fordi det forbereder eleverne til at tage stilling til komplekse problemer i den demokratiske debat i det civile liv.

3. Et tværfagligt forløb om Corporate Social Responsibility

Efter disse indledende metodologiske og begrebsafklarende bemærkninger retter jeg nu blikket mod X-købing gymnasium (XG) og den annoncerede case.

XG er et stort alment gymnasium (stx) i en storby. Skolen skiftede navn i 2007 i forbindelse med, at elever, lærere og bestyrelse havde haft en omfattende debat om, hvordan man kunne redefinere og modernisere skolen. Hensigten var, ifølge lærere, som jeg har interviewet i forbindelse med det nævnte evalueringsprojekt, at gøre skolen attraktiv for alle unge i storbyen, der er orienteret mod handlekompetence, kulturforståelse og globalt medborgerskab (Christensen m.fl. 2011:75f).^{viii} Processen blev bl.a. sat i gang, fordi skolen havde fået ry som ”indvandregymnasium” og af den grund havde problemer med at rekruttere elever. I forlængelse af skolens nye målsætning deltager skolen i Globale Gymnasier (et samarbejde mellem fem gymnasier, Operation Dagsværk og Mellemfolkeligt Samvirke) og Projekt innovationskraft og entreprenørskab i region hovedstaden (Inno-gym), og skolen har fået

et stort lokale på en lokal industrigrund nær skolen. Lokalet kaldes Innovationsfabrikken, og det er hensigten at særlig innovativ undervisning skal foregå her.

3.1 Beskrivelse af et undervisningsforløb

I foråret 2011 gennemførte tre lærere et komplekst forløb om Corporate Social Responsibility (CSR)^{ix} i en 1.g. Denne 1.g er en profileret klasse på skolen, fordi den både er pilotklasse i Inno-gym og tilknyttet Globale Gymnasier. Forløbet er komplekst, dels fordi at der både er tale om tre parallelle forløb i Engelsk (A-niveau), Samfundsfag (A-niveau) og Innovation (B-niveau) og en afsluttende fælles projektuge i Almen Studieforbereelse, dels fordi klassen i forbindelse med projektet indgik i et samarbejde med flere eksterne samarbejdspartnere: Skolen samarbejder med en stor international virksomhed, der har hovedkontor nær skolen, med en af dens afdelinger i Indien og med et lokalt gymnasium i den by i Indien, hvor den lokale afdeling ligger.

I projektugen fik eleverne som opgave i grupper at udarbejdede et forslag til, hvordan den indiske afdeling kan udvikle sin CSR-strategi, så virksomheden dels får et bedre image, dels bliver i stand til at tiltrække dygtige medarbejdere. Forløbet var planlagt som et interdisciplinært forløb - et forløb, hvor fagene konvergerer, dvs. samarbejder om et fælles problem, som ingen af fagene kan afklare og løse alene og dermed sigter mod at skabe erkendelsesmæssig merværdi (Klausen 2011b:71ff).

Samfundsfaglæreren satte sig det mål for optaktsforløbet (12 moduler), at eleverne skulle arbejde sig ind i og se emnet i en større kontekst. Eleverne fik et artikelkompendium på 45 sider, hvoraf de 10 tematiserer emnet ”den politiske forbruger”, 4 tematiserer CSR, og 31 tematiserer arbejdsforhold i Indien (nogle artikler ser emnet fra indiske arbejders side, andre fra udenlandske virksomheders). Desuden så klassen nogle af udsendelserne fra TV-serien ”Blod, sved og t-shirts”.^x I forlængelse af tv-serien og gennemgangen af teksterne diskuterede eleverne dels ”mulighederne for at skabe samfundsmæssig forandring gennem vores forbrugsvalg”, dels ”hvordan en international virksomhed vil kunne skabe en CSR-profil på menneskerettigheds- og arbejdstagerområdet” (Udskrift af forløbsplan fra skolens digitale platform og interview med læreren 27.09.11).

I Engelsk (19 moduler) trænede eleverne, hvordan man i forskellige situationer kan kommunikere om CSR. Bl.a. trænede de, hvordan man kan skrive til et firma med forslag til, hvordan de kan ændre og udvikle deres CSR-strategi. Eleverne blev præsenteret for ”modes of persuasion” (logos, pathos, etos) og trænede disse redskaber. Sammen med en dramalærer gennemførte de et rollespil, hvor eleverne var en direktion i et firma, der diskuterede CSR, og hvor hver elev forsvarede et bestemt synspunkt. Endelig læste og diskuterede de to engelsksprogede, kritiske avisartikler, der handler om, hvordan globale virksomheder kommunikerer om deres CSR-strategier.^{xi} (Udskrift af forløbsplan fra skolens digitale platform og interview med engelsklæreren 15.9.11).

Innovationslæreren afholdt ikke et særligt optaktsforløb til AT-projektet. I Innovation skal eleverne arbejde med to sammenhængende forløb. I det ene arbejdes

med ”systematiske metoder til ideudvikling som basis for innovation” og i det andet arbejder de med at udvikle en forretningsplan (Læreplanen for innovation, afsnit 3.2). Læreren mente, at eleverne metodisk var forberedt til AT-forløbet i og med det første forløb, hvor han havde præsenteret dem for en fasemodel med fem led: analyse/idé, design, produktion, implementering og opfølgning (Udskrift af forløbsplan fra skolens digitale platform og interview med innovationslæreren 27.9.11).

Som en del af optakten havde klassen desuden besøg af den CSR-ansvarlige fra virksomhedens hovedkontor.

AT-projektet strakte sig over en fuld uge og foregik fysisk i skolens Innovationsfabrik. Målet var, at eleverne i grupper skulle udarbejde det nævnte forslag til virksomheden. Lærerne understregede, at eleverne ikke skulle fokusere på forretningsinterne forhold, men påtage sig rollen som unge forbrugere og på den baggrund komme med forslag til, hvad de mente virksomheden burde gøre (interview med samfundsfagslæreren 27.9.11).

Lærerne havde lagt en stram plan for ugen, hvor grupperne to gange i løbet af ugen skulle sende ideer og udkast til deres kontaktperson i virksomheden, der gav respons.^{xii} Fredag skulle de sende deres forslag til den indiske afdeling og til deres samarbejdsskole. Eleverne herfra gav senere skriftlig respons på forslagene. Fredag fremlagde grupperne for lærerne. Ifølge eleverne lagde lærerne i evalueringen vægt på gruppernes brug af den innovative arbejdsproces, det skriftlige forslag til virksomheden og deres evne til at anvende de retoriske greb på engelsk^{xiii} (interview med elever 13.10.11).

3.1.1 Tre bud fra eleverne

I mit materiale fra XG indgår tre af gruppernes forslag.

En gruppe peger på, at der i Indien ikke er tradition for, at arbejderne kommer med forslag til, hvordan arbejdsmiljøet kan forbedres. Gruppen foreslår, at HR-afdelingen i på virksomheden i Indien dels skal iværksætte et efteruddannelsesprojekt for arbejderne og et uddannelsesprojekt for elever på venskabskolen, hvor de lærer, hvordan de skal stille sådanne forslag. Gruppen foreslår også, at HR-afdelingen skal fungere som mellemlid mellem arbejdere og direktion, når arbejderne kommer med forslag. Gruppen understreger, at virksomheden globalt vil kunne have glæde af at implementere arbejdernes forslag.

En anden gruppe foreslår, at virksomheden skal sikre sig, at både deres leverandører, de selv og deres aftagere lever op til deres CSR. Som en del af kontrollen med om det sker, skal virksomheden iværksætte et program, hvor unge studerende fra forskellige fag besøger leverandører, virksomheden og aftagerne og undersøger, om CSR-strategien overholdes. De påpeger, at virksomheden vil styrke sit renommé, hvis de gennemfører forslaget.

En sidste gruppe mener, at det er vigtigt, at virksomheden respekterer og anerkender lokalsamfundet. De foreslår derfor, at den lokale virksomhed etablerer et uddannelsesprogram for unge i lokalområde, hvor de bl.a. kan uddannes i entreprenørskab. Videre foreslår gruppen, at virksomheden skal etablere en naturpark

som en del af et naturgenopretningsprojekt i lokalområdet, og etablere et bederum på virksomheden, hvor troende af alle trosretninger kan bede. Gruppen peger på, at hvis disse forslag gennemføres, vil virksomheden styrke sit renommé i området, og de vil derfor kunne rekruttere de unge nyuddannede.

Bemærk, at eleverne – specielt i de to første grupper – ikke blot foreslår forbedringer i forbindelse med arbejdsmiljø, miljø og uddannelse for deres indiske kammerater, men også eksplicit påpeger, at det skal indgå i programmet, at de skal være aktive i denne proces.

3.1.2 Kommunikation om fag

På et metaniveau ser jeg lærernes planlægning, gennemførelse og evaluering af dette komplekse forløb – og for så vidt også elevernes forslag, hvad jeg vender tilbage til – som kommunikation om og refleksion over fag. Hvorfor skal der undervises i fagene, hvad skal undervises i, hvordan skal der undervises, og hvem skal inddrages i undervisningen? Denne kommunikation fortjener naturligvis en nærmere analyse.

3.2 Analyse af et undervisningsforløb: Fag og handlekompetence

Det reformpres, der er på skolen, konsumeres og rekommunikeres på flere niveauer. Det konsumeres på skoleniveau, og det konsumeres på team- og lærerniveau. Det, der interesserer mig her, er, hvordan innovations- og samspilsdiskursen er konsumeret på skolen. Det undersøger jeg gennem en analyse af, hvordan skolen diskursivt profilerer sig på dette spørgsmål på sin hjemmeside. Videre interesserer det mig, hvordan diskursen konsumeres i CSR-forløbet. Det undersøger jeg ved at analysere de tekster og interviews, der er præsenteret i forløbsbeskrivelsen i forrige afsnit. Derved får jeg undersøgt den kontekst, som den fagdidaktiske kommunikation på XG foregår i, og specielt den kontekst kommunikationen om fag i CSR-projektet foregår på. Ad den vej kommer jeg frem til at kunne sige noget om, hvordan lærerne som repræsentanter for fagene reagerer på presset fra kravet om innovation og fagligt samspil, eller hvilke måder at tale om innovation og fagligt samspil, de privilegerer. Jeg undersøger dermed didaktiseringsprocessen på XG.

3.2.1 Diskursiv positionering på skoleniveau

Men først til skolens hjemmeside og skolens profil. Skolen positionerer sig ved at vægte globalt udsyn og innovation højt på det organisatoriske niveau. Det fremgår ikke umiddelbart af skolens hjemmeside, men det viser sig, at de to pædagogiske ledere, der ifølge skolens hjemmeside indgår i skolens daglige ledelse, er tovholdere for henholdsvis Globale Gymnasier og Inno-gym på XG. De er udnævnt inden for det sidste år, og blev ifølge engelsklæreren i CSR-projektet, der er den ene af de to pædagogiske ledere, valgt for at styrke de to projekter på skolen (interview med engelsklærer den 15.9.11). Intentionen må være at styrke de to projekter på flere niveauer, idet de pædagogiske ledere både har kollegakontakt, elevkontakt, kontakt til

eksterne samarbejdspartnere via de projekter, de deltager i, og kontakt til forældre, kommende elever og offentlighed via promovning af disse projekter.

Det er et aktivt valg, at XG har tilsluttet sig de to projekter, og i første omgang antager jeg, at det indgår i skolens samlede respons på reformpresset – hvad der ikke udelukker, at der også er andre årsager. Globale Gymnasier præsenteres således:

På XG tror vi på, at vi bliver bedre til at navigere i en globaliseret verden, når vi kender mennesker fra hele verden. Man skal kende mennesker for at finde ud af, at man har meget til fælles – trods forskellige vilkår.

Citatet begrundes, hvorfor internationalt samarbejde er vigtigt i forbindelse med uddannelse. Det er der to sammenhængende årsager til. Den ene bunder i en filosofisk-antropologisk påstand: Mennesker har meget til fælles, men det finder man først ud af, hvis man kommer ud og møder de andre. Og den anden er, at når man har mødt de andre og fundet ud af, at man har meget til fælles, kan man bedre navigere i en globaliseret verden. Skolen er altså nødt til at tilrettelægge undervisningen, således at eleverne kommer uden for skolen, ud i verden og møder andre aktører end dem, der er på skolen. Påstanden om, at mennesker kan arbejde sammen på tværs af fx sociale og kulturelle skel ("på tværs af forskellige vilkår") er ikke knyttet til et bestemt domæne. Citatet adresserer centrale didaktiske spørgsmål: der skal undervises, fordi eleverne skal kunne navigere (hvorfor) – det må få konsekvenser for, hvad der skal undervises i – og det skal ske i samarbejde med mennesker fra hele verden (hvem).

Dermed positionerer skolen sig i overensstemmelse med den måde organisationen Globale Gymnasier præsenterer sig på på sin hjemmeside (www.globalegymnasier.dk). Her fremgår det, at organisationens mål er at bidrage til, at eleverne kan "placere sig selv som globale medborgere i en forbundet verden" i samarbejde med "universiteter, virksomheder og organisationer" i Danmark og i udlandet. Eleverne skal kunne "indgå i en konstruktiv dialog med andre, håndtere kulturelle forskelle (og) bruge innovative tilgange til globale udfordringer". Globale Gymnasier er et horisontalt organiseret samarbejde mellem skoler og organisationer, der deler denne diskurs.

Med affileringen med Globale Gymnasier indskrives XG sig i en global medborgerskabsdiskurs og i det udfordringsdidaktiske paradigme. Undervisningen begrundes med, at eleverne innovativt skal kunne løse globale problemer i samarbejde med andre gennem konstruktiv dialog. Det faglige indhold må følgelig centreres om epokale nøgleproblemer, og det faglige indhold skal kunne anvendes i forbindelse med løsningen af disse.

Affileringen med Inno-gym (www.inno-gym.dk) peger umiddelbart i en anden retning. Inno-gym er et vertikalt organiseret projekt med en styregruppe og et sekretariat med et interventionisk sigte i forhold til de deltagende skoler. I Inno-gym (Christensen m.fl. 2011) er innovation knyttet til entreprenørskab, ideskabelse, iværksætteri og evnen til at kunne skabe nyt på et globalt marked. Undervisningen begrundes med, at eleverne skal stimuleres til at blive innovative iværksættere på markedet – at Danmark udvikler sig til at blive Nordeuropas innovative metropol ses som en forudsætning for, at Danmark kan overleve som velfærdsstat. Det faglige

indhold, arbejdsformer og eksterne samarbejdspartnere må derfor udvælges, så det understøtter det, at eleverne kan blive iværksættere. En markedsorienteret diskurs, der for så vidt også indskriver sig i det udfordringsdidaktiske paradigme, men med det udgangspunkt, at markedet kan løse problemerne. De didaktiske grundspørgsmål adresseres altså på en anden måde end i forbindelse med Globale Gymnasier.

Men når inno-gym præsenteres på XG's hjemmeside, privilegeres en helt anden måde at tale om innovation på. Innovation kobles til faglighed – innovation skal altså være vidensbaseret – samarbejde med udlandet og med elevaktiverende arbejdsformer, og i forbindelse med Innovationsfabrikken læser man:

Faglighed er fundamentet for alt, vi gør. Men faglighed findes i andet end bøger. Vores uddannelser kommer med indbygget frihed til at tænke nyt, sammen. Det kræver åbenhed, lyst til at lære legende og mod på at møde nye mennesker. INNOVATIONSFABRIKKEN (...) er vores måde at konkretisere det på; her afprøver vi læringsmåder, bruger post-its i stride strømme, tænker og læser i FatBoys og interagerer med hele verden over nettet. Her skaber vi viden, laver idé-generering, men også grammatikøvelser på guly...

Her er fokus på det didaktiske hvordan. Det innovative er, at man arbejder på nye måder, er i et innovativt uddannelses- og studiemiljø. I XG's værdigrundlag, der også ligger på hjemmesiden, gives svaret på det didaktiske hvorfor: eleverne skal have ”kompetencer til at navigere i og påvirke den samtidig de er en del af, lokalt og globalt.” Innovation, evnen til at skabe forbedringer, indgår i en ikke-domænespecifik diskurs, der vægter global forståelse og evne til at påvirke verden, dvs. handle i den og forandre den. Begrebet handlekompetence, der ikke findes på hjemmesiden, men som står centralt i kommunikationen på XG (Christensen m.fl. 2011, jf. Schnack 2010), sammenfatter ifølge lærere på skolen diskursen. Der sker således en resistant reading af den dominerende diskurs i Inno-gym på, og der tales om innovation med udgangspunkt i en medborgerskabsdiskurs. En resistant-reading-proces, der på sæt og vis er parallel med den måde, diskursen fra ”Bedre uddannelser” blev konsumeret på på det undervisningsministerielle niveau. Det betyder, at den diskursive sammenhæng, som inno-gym forstås i på XG, konvergerer med den diskursive sammenhæng, som Globale Gymnasier forstås i. Den pædagogiske leder med ansvar for Globale Gymnasier understreger, at ”vi oplever jo faktisk en enorm synergi mellem de to ting. De er smeltet ret meget sammen”, og bidrager begge til at udvikle ”handlekompetence” (interview den 15. september 2011).

Det faglige samspil giver betydning til medborgerskabsdiskurs. Alle større projekter under inno-gym og globale gymnasier er afviklet som tværfaglige projekter – herunder et stort projekt om trafficking, som vandt en undervisningsministeriel pris.

Det er denne skoleinstitutionelle kontekst, som CSR-projektet indgår i, og det er i denne kontekst, at lærerne fører den fagdidaktiske kommunikation.

3.2.2 Engelsklæreren

På trods af, at skolen med sin hjemmeside positionerer sig med medborgerdiskursen, kommer også markedsdiskursen til orde, når engelsklæreren

(interview den 15. september 2011) skal begrunde CSR-forløbet. Hun påpeger, at i et samarbejde med en virksomhed er der tale om ”give and take”, så der er både tale om, at eleverne skal rådgive virksomheden om, hvordan de gennem deres CSR-politik kan brande sig, blive attraktive og tiltrække medarbejdere og dermed gavne bundlinjen, og at de skal analysere ”hvad det er for en rolle, den her virksomhed spiller i forhold til lokalsamfundet. Altså, der er jo de der gigantiske skel, og det påvirker dem, der arbejder der – det siger jo sig selv”.

Den samme dobbelthed kommer til udtryk i forhold til faglige kompetence og fagligt indhold, engelsklæreren udvælger. På den ene side skal eleverne træne, hvordan man på skriftligt engelsk henvender sig som rådgiver til en virksomhed, og på den anden side skal de læse og analysere engelsksprogede tekster, der kritisk adresserer CSR.

Dermed positionerer læreren faget som et fag, der leverer viden og kompetencer, der sammen med eksterne samarbejdspartnere (virksomheden og gymnasieeleverne i Indien) kan anvendes til løsning af det, engelsklæreren kalder ”autentiske problemstillinger”. Hun positionerer sig i det udfordringsdidaktiske paradigme uden dog entydigt at sige, om forståelsen af disse problemer skal privilegeres af markeds- eller medborgerdiskursen.

På et andet niveau positionerer læreren engelsk som et fag, der både er og ikke er forskelligt fra de to andre fag – specielt samfundsfag. På den ene side siger hun, at det ”ikke var specielt synligt” for eleverne, om det var Engelsk eller Samfundsfag, da der ”jo ude i verden ikke eksisterer et felt, der hedder Engelsk”. På den anden side understreger hun, at man må ”trække viden ind fra forskellige felter til at løse problemstillinger”, og at Engelsk er et centralt teksttolkende og teksproducerende kommunikationsfag, hvor eleverne får de sproglige kompetencer, der er nødvendige for, at man kan kommunikere globalt. Hun opfatter Engelsk som et humanistisk, fortolkende fag, der er rettet mod intersubjektiv forståelse. Engelsklæreren mener endvidere, at ekstern kommunikation virker motiverende både i forhold til den sproglige kompetence og det faglige indhold:^{xiv}

Hvis de skriver til mig, så vil de typisk skrive indforstået til en modtager, som de ved har samme viden som dem og samme udgangspunkt, og derfor skriver man meget anderledes, når man skriver til en modtager, som ikke har den der indforståethed. Så er man nødt til at være mere sproglig præcis ... man er nødt til at skærpe sig på det sproglige, men i virkeligheden også i forhold til den viden, man har tilegnet sig, så er man nødt til at vide, at det, man siger, er korrekt.

Engelsklæreren understreger – i overensstemmelse med indholdet i det ovenfor anførte citat fra skolens hjemmeside – at den intersubjektiv kommunikation og forståelse udvikles bedre i autentisk ekstraskolær kommunikation end i simuleret interskolær kommunikation, fordi modtageren i den situation ikke er én som dem selv (læreren). I forbindelse med en sådan social brug af tekst er eleverne nødt til at udvikle deres genrekompetence (hvordan taler jeg om noget til nogen) med henblik på at transcendere den nævnte indforståethed og stræbe efter intersubjektiv forståelse.

Engelsklæreren positionerer sit fag som et humanistisk fag, der leverer den indsigt og giver eleverne mulighed for at tilegne sig de sprog- og tekstlige kompetencer, det kræver, og hun udvælger fagligt indhold og faglige kompetencer, der bidrager til at målet kan nås.

3.2.3 Samfundsfagslæreren

Markedsdiskursen kommer også til orde, når samfundsfagslæreren taler (interview den 27. september 2011). Om hvad innovation er, og hvorfor det er nødvendigt, siger han:

Men det er jo at skabe nye måder at tænke på ... hvad kan føre til nye produkter og nye ideer og i sidste ende også, hvordan man som Danmark kan tjene penge og iværksætter.

Men han siger også, at det er innovation, når man skaber nye undervisningsformer i gymnasiet, og medborgerskabsdiskursen kommer til syne, når jeg spørger, om det ville have været i orden, hvis deres CSR-projekt kun havde fokuseret på, hvordan en virksomhed kan udnytte CSR til at forbedre deres omdømme og maximere deres salg. Til det svarer han: ”så ville vi ikke få alle dimensioner af samfundsfag ind”^{xv}. Hvis der ikke er ”noget sociologi, noget politik, og der hører etik så ind under” med, ”så ville det nok være erhvervsøkonomi”.

Derfor er det ikke den forretningsmæssige side af CSR, der er blevet tematiseret i undervisningen, men derimod en samfundsfaglig diskussion af, hvad den politiske forbruger er og kan, og hvordan arbejdsforhold og miljøforhold er og kan ændres i Indien. Og derfor opfordrede han heller ikke eleverne til at tænke i forretningsmæssige baner, når de skulle rådgive virksomheden – ”de har jo ganske givet en masse CSR-arbejdere, der er professionelle” – i stedet skulle de fokusere på det etiske:

Så (det) gjaldt om at sætte en eller anden etisk overligger – det er noget, seksten-syatten-årige kan.

Han opfordrer således eleverne til at give virksomheden gode råd fra civilsamfundsvinklen og at tale på den måde, som medborgerskabsdiskursen privilegerer. Det kan de som teenagere, må han mene, med udgangspunkt i deres hverdagserfaringer og med udgangspunkt i den faglige viden og de faglige kompetencer, de har fået i samfundsfag. Med fokuseringen på det legitime i, at eleverne aktiverer deres hverdagserfaringer, positionerer samfundsfagslæreren sig i det etnodidaktiske paradigme. Han understreger, at han starter dér, fordi det er elever i l.g, men han tilføjer, at de med dét udgangspunkt skal introduceres til fagets hovedområder, så det på et fagligt grundlag kan diskutere de problemer, der bliver rejst i forbindelse med projektet.

I forbindelse med arbejdet med den politiske forbruger har de fx trænet politisk argumentation og debat:

Hvis der er nogle spørgsmål, der på en eller anden måde er holdningsorienterede, så kan man sige, på den ene side er der den her holdning, og så er der også den her holdning, og så finde argumenterne og gennemgå dem godt og så ellers bede eleverne om at stille, hvor de tror, hvis

Peter Hobel

vi har et yderpunkt her og et yderpunkt her, hvor tror I, I ville være, ikke, og så stiller de sig op på tværs af klassen og snakker så med sidemanden ... og så kan de placere sig om igen, og de skal forklare, hvorfor de stod der ...

Samfundsfaglæreren mener, at kompetencen til demokratisk diskussion bliver styrket i det faglige samspil, fordi ”at kombinere forskellige fagfelter med hinanden, det er jo også en innovativ måde ... så får man nogle nye vinkler”. Det skal ifølge læreren ses i et handleperspektiv. Diskussionen skal føre til forslag til løsninger på de problemer, man arbejder med (fx hvilke produkter er det politiske/etisk i orden at købe?), og forslag til nye organisatoriske måder at handle på:

Problemet med handlekompetence er vel, at man som et lille menneske måske føler, det er svært at påvirke noget som helst, og hvordan gør man det egentlig, og så findes der de her sædvanlige kanaler at danne et parti eller en interesseorganisation eller gennem de sædvanlige kanaler. (Her) kan det innovative måske give nogle ideer til nogle nye kanaler, som man kunne handle på.

På den anden side lod han uimodsagt eleverne høre markedsdiskursen stemme, da virksomhedens CSR-ansvarlige holdt foredrag for dem:

Der var i hvert fald nogle ting, hvor jeg måske også holdt tilbage og sagde 'okay, nu er hun her for at give vores elever et indtryk. Så skal jeg ikke være den stikkende journalist, der skal grave i virksomheden'. Nu vel så, men det synes jeg egentlig også er fint nok, for formålet, det var, at vores elever, synes jeg, havde et meget godt indtryk af, at det her er en virksomhed, og den her virksomhed handler også om at tjene penge.

Et udsagn, der svarer til engelsklærerens om, at forholdet til virksomheden har give-and-take-karakter.

Læreren positionerer Samfundsfag som et fag, der kan levere viden og kompetencer, der kan anvendes i et handlingsorienteret perspektiv i fagligt samspil og i samarbejde med eksterne partnere. Han understreger, at denne viden leveres inden for specielt to af fagets fire hovedområder (sociologi og politik) og at faget i forlængelse heraf leverer kompetencer (at kunne deltage i en demokratisk diskussion på baggrund af en forståelse af de sociale og politiske strukturers udvikling og dynamik). Han tilføjer, at faget i det faglige samspil ”måske (bevæger sig) væk fra det teoretisk tunge over til noget mere praktisk orienteret”. Dermed mener han ikke, at diskussionerne ikke skal være baseret på samfundsfaglig viden, men at denne viden skal anvendes i forbindelse med nyskabende forslag til løsning af problemer. Med sin begrundelse for og sin udvælgelse af fagligt stof og kompetencer, positionerer han sig i en interessant kombination af det etno- og udfordringsdidaktiske paradigme, der er i overensstemmelse med Schnacks konstruktivistisk-læringsteoretiske tilgang til udfordringsdidaktikken (Schnack 2010) og Vygotskys tilgang til begrebsdannelsens psykologi (Vygotsky 1974, kapitel 6).

3.2.4 Innovationslæreren

Innovationslæreren (interview den 27. september 2011) definerer innovation som det, ”at skabe noget nyt og få det ført ud i livet ... det er kreativitet, der

virker.” Man kan innovere både på produkter og processer, understreger han, og innovation foregår ikke kun på markedets domæne, selvom det er der ”de nemmeste eksempler” er. Men han nævner også en brugerdreven innovation på XG, hvor elever har arbejdet med at udvikle et nyt koncept for elevfester, hvor også indvandrerelvere gider deltage.

Læreren lægger vægt på, at den innovative proces skal indeholde ”breaks”, hvor man stopper op og reflekterer – også efter at man er gået i gang med at effektuere en ide. Denne proces skal trænes, og når læreren skal give et bud på, hvordan faget skal udvikle sig i forbindelse med fagligt samspil, lægger han vægten på fagets formale side og kompetenceudvikling:

Hvis faget skal være rigtig godt, så skal det være med udgangspunkt i sådan nogle projekter (som CSR-projektet, min anm.). Her har jeg foreslået ... jeg synes, innovation skal være et metodefag, det skal være noget, man har en seks-syv dage af på et år. Det skal handle om (noget) som er koblet op på forskellige opgaver, så man får det ind i praksissammenhæng.

For ham er det en fornøjelse at deltage i det faglige samspil og arbejde problemorienteret i en sammenhæng, hvor det ikke kun handler om forretningsplan og markedsdrevet innovation (noget, som står centralt i læreplanen for faget).

Dermed positionerer læreren Innovation som et formaldannende fag, der leverer nogle kompetencer, som ikke er domænespecifikke. Faget legitimeres med, at det kan levere formale kompetencer, der kan anvendes i det faglige samspil. Og det er ikke kun markedsdiskursen, der skal privilegeres, hvordan man taler om innovation.

3.2.5 Diskursiv positionering i fag og på tværs af fag

I alle fagene positioneres eleverne som produktive aktører, der skal løse problemer i samarbejde med eksterne parter og under anvendelse af faglig viden og kompetencer og foreslå innovative løsninger på problemerne. Innovationen ses primært i medborgerskabsdiskursens og handlekompetencens optik, men der tales også på en måde, der kan ses som privilegeret af markedsdiskursen. Fokuset på autentiske problemstillinger og fremhævelsen af elevernes erfaringsbaggrund placerer forløbet i det udfordrings- og etnodidaktiske paradigme.

Markedsdiskursen har således været synlig i kursusforløbene i de tre fag, men den har altså på ingen måde haft hegemoni. Men i lærernes instruktion til, hvordan eleverne skal skrive deres forslag til virksomheden i AT-forløbet i projektugen, understreger de, at forslaget skal være til fordel for virksomheden, og dermed høres markedsdiskursens stemme igen. De to diskurser popper op parallelt og på forskellige tidspunkter, og relationen mellem dem synes uklar. Interdiskursiviteten, den uafklarede relation mellem markedsdiskursen og medborgerskabsdiskursen, findes også i elevernes besvarelser. Men som jeg har redegjort for i forrige afsnit, ser det ud som om, at eleverne rangordner diskurserne: kravet om, at de indiske elever skal have den samme personlige myndighed som de danske, har forrang – og det er kun, fordi dét er godt ud fra almene hensyn, at det også er godt, at det fører til sorte bundtal for virksomheden, og at det kan styrke dens brand og dermed sikre arbejdskraft.

Det er let at forestille sig, at det er det konkrete samarbejde med virksomheden og genren – ideoplæg til udvikling af virksomhedens CSR-profil – der tvinger lærerne til også at tænke med markedsdiskursens optik, men det er bemærkelsesværdigt, at eleverne tilsyneladende i mindre grad ser de to diskurser parallelt.

Jeg sammenfatter de to diskurser i denne figur:

	Hvorfor	Hvad	Hvordan	Hvem	Hvor	Fagligt samspil	Didaktisk paradigme
Markedsdiskurs	Det globale marked kræver innovative og entreprenante aktører (erhvervsforberedelse)	Innovation er skabe produkter eller processer, der kan afsættes og skabe værdi på et marked	Fagligt baserede forløb, der træner markedsorienteret proces- og produktinnovation Kan være tværfaglige projektføløb	Eleverne i samarbejde med lærere, virksomheder og disse kunder/aftagere	På skolen og uden for skolen I samarbejde med virksomheder Være på markedet eller imitere det	Forbereder arbejdet i innovative virksomheders heterogene tema	Udfordringsdidaktik (?)
Medborgerskabsdiskurs	Det senmoderne samfunds komplekse og globale problemer kræver borgere, der kan arbejde med disse (almendannelse)	Innovation er at skabe forbedringer for alle berørte parter i relation til epokale nøgleproblemer på baggrund af etisk og kritisk refleksion og ud fra almene hensyn	Fagligt baserede forløb om epokale nøgleproblemer Kan være tværfaglige projektføløb	Elever i samarbejde med lærere og i princippet alle aktører berørt af de epokale nøgleproblemer	På skolen og uden for skolen I samarbejde med berørte aktører Deltage i den globale debat eller imitere det	Forbereder eleverne til at tage stilling til og handle med komplekse problemer, der ikke kan løses enkeltfagligt	Udfordringsdidaktik Etno- didaktik

FIGUR 2

Den markedsorienterede og den medborgerskabsorienterede innovationsdiskurs. Spørgsmålstegnet i 8. kolonne, 2. række markerer, at udfordringsdidaktik i Frede V. Nielsens typologi (med henvisning til Karsten Schnack) implicerer, at eleverne skal udvikle handlekompetence med henblik på at kunne løse epokale nøgleproblemer. På den anden side kan man sige, at også markedsdiskursen retter sig mod løsning af epokale nøgleproblemer, den privilegerer blot en anden måde at tale om løsningerne på. Dermed er der ikke tale om udfordringsdidaktik i Schnacks og Nielsens forstand, og derfor er der indsat i spørgsmålstegn).

Med figuren forsøger jeg at vise dét, der er en af analysens pointer, nemlig at lærerne (og skolen som institution) diskursivt kan adressere de didaktiske grundspørgsmål på to forskellige måder, og at der er tale om interdiskursivitet, fordi spørgsmålene bliver adresseret med udgangspunkt i begge diskurser. Denne interdiskursivitet er selvfølgelig interessant at iagttage, fordi de to diskurser (se specielt kolonnerne hvorfor og hvad) på ingen måde fremskriver det samme dannelsesmål.

4. Diskussion

Hvordan sætter kravet om at elevernes innovative evner skal udvikles, og kravet om, at det bl.a. skal ske i fagligt samspil gymnasiets fag under pres?

I den analyserede case ser vi en stx-skole, der forstår, diskuterer og kommunikerer didaktisk om fag privilegeret af en medborgerskabsdiskurs, hvori begrebet handlekompetence står centralt. Både skolen og casens lærerteam legitimerer fag (det didaktiske hvorfor) med, at de skal give den viden og de kompetencer, som eleverne har brug for for at kunne blive myndige borgere i et demokratisk samfund i et globaliseret, senmoderne samfund. Eleverne skal udvikle sig til at være deltagere, der øver indflydelse og innovativt peger på, hvordan man kan skabe synlige forbedringer. I casen ser vi, at lærerteamet udvælger et problem (det didaktiske hvad) – CSR-strategier for en dansk virksomhed i et u-land – der adresserer epokale nøgleproblemer (fx social ulighed i globalt perspektiv, miljø, styringsformer i virksomheder). På en lidt uforløst måde lægger lærerne op til, at forslagene til løsninger skal foregå parallelt og privilegeret af to forskellige diskurser. Eleverne bidrager til en politisk-etisk diskussion af, hvordan problemerne kan løses. Og eleverne er, selvom opgaven er at give råd til en virksomhed, orienteret mod at foreslå, hvordan man kan løse det indiske civilsamfunds problemer, således som de kommer til syne for deres indiske venskabskoles elever. De fremlægger løsningsforslag, der adresserer det fælles bedste for alle berørte parter, herunder de indiske elever, og ikke kun mod instrumentelle løsninger på virksomhedens problemer, og de vil give magt og myndighed ikke bare til sig selv, men også til de indiske elever. Dette selvom de elever, jeg har interviewet, definatorisk knytter innovation til markedet (interview med elever 13.10.2011).

Kravet om, at eleverne skal udvikle innovative evner, honorerer lærerteamet ved at sætte fagene i arbejde. De skal kunne anvendes i samarbejde om problemløsning med eksterne samarbejdspartnere (det didaktiske hvem), og arbejdet skal foregå i omgivelser, der skal sikre elevaktivitet (Innovationsfabrikken og digital kommunikation med de indiske elever) (det didaktiske hvor og hvordan). Elevaktivitet bliver ikke et middel til at motivere eleverne til at tilegne sig alle mulige kompetencer. Det bliver en integreret del af skolens projekt med at gøre dem til innovative og handlekompetente borgere.

Men medborgerskabsdiskursen står ikke alene på XG. Den markedsdiskurs, som afvises på skoleniveau (skolens profil ifølge hjemmesiden) – og som heller ikke dominerer i bekendtgørelsen for gymnasiet (formålsparagraffen) i og med resistant reading af diskurserne i ”Bedre uddannelser” og inno-gym, dukker op i CSR-projektet. Det er muligvis provokeret af, at projektet implicerer et tæt samarbejde med en virksomhed, der har sit internationale hovedsæde nær skolen, men det kunne også hænge sammen med, at begrebet innovation i hverdagssammenhænge oftest indgår i en markedsdiskurs. I hvert fald henter både lærere og elever først eksempler fra markedets domæne, når de skal tale om, hvad innovation er. Og under alle omstændigheder er interdiskursiviteten tydelig – projektet og fagene begrundes ikke kun ud fra medborgerskabsdiskursen, men også med, at virksomheden skal have pæne bundtal og kunne rekruttere arbejdskraft.

Kravet om at elevernes innovative evner skal styrkes bl.a. i fagligt samspil honorerer lærerteamet ved at indplacere sig i det udfordringsdidaktiske paradigme. Det interessante er, at det udfordringsdidaktiske paradigme både kan gives betydning i markedsdiskursen og i medborgerskabsdiskursen. Den afgørende forskel er blot, hvor magten så at sige placeres, og hvilken diskurs der har hegemoni. Kan markedets usynlige hånd sikre velstand – og et godt liv – til alle og løse samfundets epokale nøgleproblemer, eller er der brug for myndige og reflekterende borgere, der kan reflektere og løse dem? Skal borgeren være styret af markedet eller være selvstyrende? Det skal dog understreges, at Schnack (2010), der har møttet begrebet, inkluderer en kritisk dimension, der udelukker dets brug i markedsdiskursens kontekst.

Casen synes at vise, at den didaktiske udvikling af fagene peger i samme retning, idet de indskriver sig i det udfordringsdidaktiske paradigme – på en måde, hvor også det etnodidaktiske paradigme kan høres. Selvom fagene, når det gælder hvorfor, hvad, hvordan, hvem og hvor undergår nogle af de samme store ændringer, synes presset også at føre til, at fagene går aktivt ind i en fagdidaktisk kommunikation (som vi i denne case kan iagttage både i interviewene med lærerne og i undervisningsplanerne m.v.) om, hvilken faglig viden og hvilke faglige kompetencer fagene kan bidrage med, når der skal løses problemer. Innovation bliver altså noget eleverne *gør med* forskellige fag i samspil, men der foregår derudover også en lærerdrevet innovation *af* fagene. Der bliver en fortsat kommunikation om, hvilken faglig viden og hvilke faglige kompetencer der er nødvendige, når undervisningen begrundes med, at eleverne skal blive myndige og innovative medborgere. Vi kan iagttage den didaktiseringsproces, der foregår: Engelsklæreren udvælger den viden og de kompetencer, som Engelsk som tekstanalytisk og –producerende kommunikationsorienteret humanistiske fag kan bidrage med. Samfundsfagslæreren udvælger tilsvarende viden og kompetencer knyttet til de samfundsfaglige discipliner sociologi og politik, mens innovationslæreren prioriterer den formaldannende, ikke-domænespecifikke side af sit fag.

Der bliver altså tale om, at lærerne i en fagdidaktisk kommunikation begrundet deres respektive fag (det didaktiske hvorfor), udvælger det faglige indhold (det didaktiske hvad) og udvælger arbejdsformer (det didaktiske hvordan) i forlængelse af, at teamet positionerer sig i det udfordringsdidaktiske paradigme. Figur 2 viser, at lærerne hver for sig og som team positionerer sig lidt uforløst i to diskurser. Den pointe, der tilføjes her, er, at denne positionering har en fagdidaktisk dimension.

I denne fagdidaktiske kommunikation sker der også en transformation af Almen Studieforbereelse. Det faglige samspil i Almen *Studie*forberedelse bliver ikke bare en introduktion til videregående studier, hvor fagligt samspil også spiller en rolle, men ligeså meget Almen *Civilsamfund*sforberedelse.

Analysen sandsynliggør også, at diskurs-definitionsretten i meget stor omfang ligger på den enkelte skole. XG har været under pres fra det politiske niveau (hvis diskurs de afviser, og så er der alligevel spor af den) og fra reformens styredokumenter (hvis diskurs de tilslutter sig), men kravene er blevet rekonstekstualiseret med udgangspunkt i det værdigrundlag, skolen har udviklet som

en skole med mange indvandrere. Den herskende diskurs på XG siger, at fagene skal tjene til at fremme interkulturel forståelse og tolerance i et globalt perspektiv. Skolen slogan er ”you and me are we”, og skolen vil fremme ”fællesskab” og ”faglighed, innovation, involvering” – altså forberedelse til det civile livs demokratiske kommunikation og samtale.

Men analysen viser også, at selvom både skolen og lærerteamet lægger vægt på at eleverne får et fagligt baseret medborgerskab, bliver personligt myndige, og at der derigennem skabes sammenhængskraft i samfundet (”you and me are we”), så er der også en nyliberal markedsdiskurs i spil, der sætter en anden dagsorden for, hvad fag og fagligt samspil skal anvendes til, og hvordan innovation diskursivt skal forstås.

Er der et dannelsesmæssigt potentiale i den måde, diskursen om fagligt samspil og innovation bliver rekontekstualiseret på på XG?

Traditionelt har det været opfattet som samfundsfags opgave at give eleverne mulighed for at danne sig som – globale – medborgere. Torben Spanget Christensen (2011 a+b) har både i dette tidsskrift og i andre sammenhænge analyseret Samfundsfag i det senmoderne samfund. Han gør opmærksom på, at man kan skelne mellem fire forskellige idealborgere (i webersk forstand), der kan være undervisningens mål: den loyale borger, den informerede vælger, deltageren og den selvstyrende borger. Han inddrager begrebet ”governmentality” (internalisering af den politiske magts rationaliteter og teknologier) og peger på, at et demokratisk samfund principielt kun kan styres og opretholdes, hvis dets borgere både er villige til at lade sig styre af andre og er i stand til at styre sig selv på en måde, hvor det demokratiske samfunds normer opretholdes. Kombinationen af selv- og fremmedstyring er så at sige en garanti mod, at magthaverne suspenderer demokratiet – og en garanti mod, at ren mål-middel-tænkning kan få hegemoni på markedets domæne – og den demokratiske stat har som demokratisk stat derfor en interesse i at uddanne sine borgere til kritiske, selvstyrende borgere. Borgere, der ikke bare er informerede og deltagende, men også innovative og i stand til at udvikle det demokratiske samfund. Christensen understreger det ansvar, som Samfundsfag har som et fag for civic education i denne sammenhæng, og som faget i det danske gymnasium ifølge Christensen har taget på sig siden 1960. Men spørgsmålet er, om det ikke er uddannelsessystemet – i denne artikels sammenhæng de gymnasiale uddannelser – som sådan, der har dette ansvar, og at presset for at eleverne skal udvikle sig til myndige og selvstyrende borgere, der dog også accepterer fremmedstyring, ikke kun retter sig mod Samfundsfag, men mod alle fag. Det synes også at være i overensstemmelse med formålsparagraffen for de gymnasiale uddannelser.

Denne caseanalyse synes i hvert tilfælde at vise, at dét er en mulighed, der kan lade sig realisere i det udfordringsdidaktiske paradigme. Kravet om fagligt samspil og udvikling af elevernes innovative kompetence kan honoreres på en måde, hvor fagene ikke konvergerer til ét markedsorienteret samfundsfag, men hvor der foregår en fagdidaktisk kommunikation om, hvordan fagene kan bidrage til, at eleverne får de kompetencer de skal anvende som myndige borgere, når de skal forholde sig til og løse det senmoderne samfunds epokale nøgleproblemer i samarbejde med andre berørte aktører i en global kontekst. Og forhåbentlig kan det analytiske perspektiv, som jeg ser

casen i, bidrage til at gøre den implicite fagdidaktiske kommunikation og didaktisering, der foregår i kraft af planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning, eksplicit.

References

- Borgnakke, Karen (1996): *Procesanalytisk teori og metode - bind 1 og 2, Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning – en forskningsberetning*. København: Thesis, Danmarks Universitetsforlag
- Borgnakke, Karen (2004): Etnografiske studier i læring – mellem klassiske metoder og senmoderne udfordringer. In: Borgnakke, Karen (red.): *Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium*, side 223-258. Odense: Gymnasiepædagogik 47
- Christensen, Torben Spanget (2011a): Samfundsfag – et senmoderne fag? In: *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. Nr. 1. Karlstad: Karlstad Universitet
- Christensen, Torben Spanget (2011b): Educating Citizens in Late Modern Societies. Comments to Joachim Detjen. In: Schüllerqvist, Bengt (red.): *Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education*. Studier i de samhällsvetenskapeliga ämnenas didaktik nr 14. Side 37-54. Karlstad: Karlstad University Press
- Christensen, Torben Spanget; Hobel, Peter og Paulsen, Michael (2011): *Innovation i gymnasiet. Evaluering af projekt innovationskraft og entreprenørskab på gymnasier i Region Hovedstaden*. Rapport 1 – august 2010. Odense: Gymnasiepædagogik nr. 79
- Christensen, Torben Spanget; Hobel, Peter og Paulsen, Michael (2011): *Innovation i gymnasiet. Evaluering af projekt innovationskraft og entreprenørskab på gymnasier i Region Hovedstaden*. Rapport 2 – juni 2011. Odense: Gymnasiepædagogik nr. 82
- Darsø, Lotte (2001): *Innovation in the making*. København: Samfundsfaglitteratur
- Fairclough, Norman (1992/2004): *Discourse and Social Change*. Polity Press
- Gleerup, Jørgen (2006): De gymnasiale uddannelsesretninger i et kulturelt og læringsmæssigt perspektiv. . In: Dolin, Jens m.fl. (red.): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1996): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktik*. Oslo: Universitetsforlaget

Peter Hobel

Haue, Harry (2004): *Almendannelse for tiden – en ledetråd i dansk gymnasieundervisning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag

Hermann, Stefan (2003): *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. Learning Lab Denmark

Hobel, Peter (2009): *Almen studieforbereelse og innovativ kompetence. En undersøgelse af l. 'eres brug af skrivning som medie til innovation i fagligt samspil*. Ph.d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet

Hobel, Peter og Christensen, Torben Spanget (2012): Innovative evner og de gymnasiale uddannelser. In: Klausen, Søren Harnow og Paulsen, Michael: *Innovation og læring i filosofisk og kritisk perspektiv*. Ålborg: Aalborg Universitetsforlag (in press)

Hobel, Peter (2012): Når innovation og fagligt samspil sætter fag under pres – et casestudie. In: Krogh, Ellen og Nielsen, Frede V. (red.): *Sammenlignende fagdidaktik 2*. Cursiv nr. 9. Institut for Uddannelsesforskning og Pædagogik. DPU. Aarhus Universitet

Hjort, Katrin (2008): ”Mening i galskaben - diskursanalyse og gymnasiereform”. In: Aili, Carola, Ulf Blossing og Erika Tornberg (ed): *Läraren i Blickpunkten* Stockholm: Lärarförbundets

Imsen, Gunn (2003): *Lærernes verden: Indføring i almen didaktik*. København: Gyldendal

Klafki, Wolfgang (2001): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Klim

Klausen, Søren Harnow (2011a): Hvorfor fagligt samspil? In: Klausen, Søren Harnow: *På tværs af fag. Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamsamarbejde*. København: Akademisk Forlag

Klausen, Søren Harnow (2011b): Det faglige samspils former. In: Klausen, Søren Harnow: *På tværs af fag. Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamsamarbejde*. København: Akademisk Forlag

Korsgaard, Ove (1999): *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal

Krogh, Ellen (2006): Fagdidaktik. In: Dolin, Jens m.fl. (red.): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag

Krogh, Ellen (2011): Undersøgelser af fag i fagdidaktisk perspektiv. In: Krogh, Ellen og Nielsen, Frede V. (red.): *Sammenlignende fagdidaktik*. Århus Universitet. Cursiv nr. 7

Nielsen, Frede V. (1998): *Almen musikdidaktik*. 2. udgave. København: Akademisk Forlag

Nielsen, Frede V. (2004): Fagdidaktikkens kernefaglighed. In: Schnack, Karsten (red.): *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Nielsen, Frede V. (2011): Sammenlignende fagdidaktik: Genstandsfelt, perspektiver og dimensioner. In: Krogh, Ellen og Nielsen, Frede V. (red.): *Sammenlignende fagdidaktik*. Cursiv nr. 7

Ongstad, Sigmund (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk resurs*. Bergen: Fakkbokforlaget

Regeringen (2002): *Bedre uddannelser*. <http://pub.uvm.dk/2002/bedre1/>

Schnack, Karsten (2010): Handlekompetence. In: Bisgaard, Niels Jørgen og Rasmussen, Jens (red.): *Pædagogiske teorier*. 4. udgave. Værløse: Billesø & Baltzer

Schüllerqvist, Bengt (2009): Ämnesdidaktisk lärarforskning – ette angeläget forskningsfält. In : Schüllerqvist, Bengt og Osbeck, Christina (red.): *Ämnesdidaktiska insikter og strategier*. Studier i de samhällsvetenskapeliga ämnenas didaktik nr 1. Side 9-32. Karlstad: Karlstad University Press

Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend (2010): Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In: Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag

Telhaug, Alfred Oftedal (1994): *Den nye utdanningspolitiske retorikken. Bilder av internasjonal skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget

Undervisningsministeriet (2010a): *stx-bekendtgørelsen* (se link nedenfor)

Undervisningsministeriet (2010b): *Læreplanen for almen studieforbereelse* (se link nedenfor)

Vygotsky, Lev S. (1974): *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag

Link til undervisningsbekendtgørelsen for stx (det almene gymnasium):

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132647>

Link til læreplaner for fagene i stx. Følg linket og klik videre på Samfundsfag A, Engelsk A og Almen Studieforbereelse:

[http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Studentereksamen-\(stx\)/Laereplaner-paa-stx](http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Studentereksamen-(stx)/Laereplaner-paa-stx)

Link til læreplaner for de gymnasiale valgfag. Følg linket og klik videre på
Innovation C: <http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Valgfag/Laereplaner-i-valgfagene>

6. Noter

ⁱ Artiklen findes i en lidt kortere udgave i skriftserien *Cursiv* (nr. 9:2012). I november 2012 blev det andet symposium for sammenlignende fagdidaktik afholdt, og det nævnte nr. af *Cursiv* indeholder artikler baseret på oplæg og respons på dette symposium. *Cursiv* udgives af Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet. Se litteraturlisten – Hobel 2012.

ⁱⁱ Den skole, som jeg i denne artikel analyserer en case fra, udbyder studieretninger med navne som "Sprog og identitet", "Superscience", "Musik og kultur", "Kommunikation", "Innovationsfabrik", "Bio-tek", "Krop og kultur", "Medier og journalistik", "International økonomi". Hensigten er, at både fællesfag og studieretningsfag skal tones efter studieretningens navn.

ⁱⁱⁱ Den case, der analyseres i denne artikel, er fra det almene gymnasium (stx), og fokus i artiklen er på stx. I Danmark er der som nævnt fire gymnasiale uddannelser med hver deres profil (Gleerup 2006, Haue 2004:255f). Ud over stx findes hf (højere forberedelseseksamen, en to-årig almengymnasial uddannelse) og to erhversgymnasiale uddannelser. Dels højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx). De fire uddannelser har fra 2005 samme overordnede formålsparagraf. For fuldstændigheden skyld skal jeg tilføje, at 'innovation' også indgår i læreplanen for det obligatoriske faglige samspil på hhx og htx. Begge steder hedder det Studieområdet. I læreplanen for hhx står der: "I mindst ét af de tre områder skal indgå en innovations- og iværksætterorienteret dimension. Også her skal undervisningen kvalificere deres valg af videregående uddannelse, men endvidere videreudvikle deres "forståelse af sig selv som individer og borgere i et demokratisk samfund." På htx hedder det i læreplanen: "Innovation og iværksætteri indgår i ét eller flere temaer med det formål at udvikle elevernes kreative evner og give dem indsigt i iværksætterkulturen", men også her understreges det, at undervisningen skal bidrage til, at eleverne får forståelse af sig selv som individer og borgere i et demokratisk samfund. Bemærkelsesværdigt nok optræder 'innovation' ikke i læreplanerne for Kultur- og samfundsfagsgruppen og Den naturfaglige gruppe – de to obligatoriske faglige samspil på hf. Litteraturlisten afsluttes med en links til de bekendtgørelser og læreplaner, der omtales i artiklen.

^{iv} Jeg valgte netop disse fire elever, fordi de senere skulle fremlægge deres forløb ved konkurrencen Going Global Cup - <http://www.globalegymnasier.dk/?p=1695>

^v Fairclough (1992:135-136) påpeger, at tekstlæsere kan gøre modstand mod tekstens diskurs fx på baggrund af deres sociale erfaringer. Dermed disartikuleres den intertekstualitet, som er tekstens, og der tilføjes en ny og kritisk. Der foregår det, Fairclough inspireret af Antonio Gramsci kalder en hegemonisk kamp om, hvordan de intertekstuelle elementer skal artikuleres. Denne hegemoniske kamp er ikke nødvendigvis eksplicit.

^{vi} Der refereres til Klafkis (2001) epokale nøgleproblemer. Klafki peger på, at problemer som fred, miljø, samfundsskabt ulighed, styrings- informations- og kommunikationsmedier og jeg-du-forholdet er epokale problemer, der på forskellig måde kan tematiseres og behandles i forskellige fag. De er deskriptive i den forstand, at vi kan iagttage, at det er disse problemer, vi står over for, og de er normative i den forstand, at derfor er skolen nødt til at adressere dem. Klafki er ikke normativ i den forstand, at han foreskriver de løsninger, eleverne skal nå frem til. Tværtimod er målet at gøre eleverne kompetente til at arbejde med problemerne og

foreslå løsninger. I skolen skal eleverne have mulighed for at udvikle handlekompetence (jf. Schnack 2010).

^{vii} Presset er mindre mod hhx og htx, der retter sig mod hhv. den merkantile sektor og managementverdenen med koden "kan det sælges?" og naturvidenskabeligt baserede teknologiske løsninger med koden "virker det og kan det produceres?" Disse uddannelser har tradition for at inddrage praksisviden fra deres respektive felter og er dermed anvendelsesorienterede. Men med reformen i 2005 er disse to gymnasiale uddannelser efter formålsparagraffen også blevet almindelige og forpligtet på, at eleverne kritisk og alment skal reflektere de løsninger, de når frem til.

^{viii} Man må formode, at skolen efter redefinering og navneskift opfatter sig som en helt ny skole. På skolens hjemmeside står der, at skolen er dannet i 2007. At den har eksisteret i mange år under et andet navn, nævnes ikke.

^{ix} CSR lægger op til, at virksomheder skal handle globalt og samfundsmæssigt ansvarligt. FN opererer med menneskerettigheder, miljø, arbejdstagerrettigheder og anti-korruption som CSR-kategorier. Indtænkt i en virksomheds forretningsstrategi kaldes det forretningsdrevet samfundsansvar eller strategisk CSR.

^x En dokumentarserie på DR1, hvor fem unge deltager i et eksperiment. De tager til Indien, hvor de i en måned arbejder i tøjindustrien på samme vilkår som indiske arbejdere.

<http://www.dr.dk/DR1/blod-sved-og-tshirts/om-programmet.htm>

^{xi} Læreren havde planlagt et event, der dog blev aflyst, da hun blev syg. Eleverne skulle producere oplysningsplancher om CSR og stå med dem på et nærliggende torv og diskutere med forbipasserende. Målet var at træne formidling og at gennemføre voxpop om de forbipasserendes holdninger.

^{xii} Denne respons har det ikke været muligt for skolen at udlevere til undertegnede.

^{xiii} Forslaget skulle skrives på engelsk, fylde max 1 side og indeholde fire punkter: 1) En titel, der siger, hvordan idéen virker, 2) en problemformulering, hvor der siger, hvilket problem/hvilken udfordring gruppen har fundet en løsning på, 3) en løsning, der gør rede for, hvorfor det er den rette løsning, og hvilket resultat virksomheden kan forvente, og 4) den hemmelige løsning – et argument for, hvorfor deres løsning er den bedste. Forslaget skulle være eksplicit rettet til virksomheden som modtager.

^{xiv} Eleverne er også inde på, at kommunikationen med eksterne samarbejdspartnere virker motiverende i forhold til tilegnelse af sproglig kompetence. Interview med elever 13.10.11.

^{xv} Samfundsfag i det danske gymnasium består af følgende fire områder: sociologi, politik, økonomi og international politik.

Författare

Peter Hobel er ph.d. og adjunkt ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier ved Syddansk Universitet.

<http://www.sdu.dk/ansat/Peter%20Hobel>

Forskningsområder: Deltager i forskningsprojektet Writing to Learn, Learning til Write om skrivning i alle fag i de gymnasiale uddannelser i Danmark (en præsentation af projektet findes i Norddidactica 2011:1). Innovation i de gymnasiale uddannelser. Fagdidaktik og sammenlignende fagdidaktik (med særlig fokus på religionsfagets didaktik).