

Globalisering og uddannelse - nye tendenser, nye muligheder

I mere end tre årtier har globalisering været en væsentlig reference for diskussioner af dannelse, kompetencer og faglighed. Netværket Globale Gymnasier har sat sig for at arbejde med, hvordan dette møde mellem uddannelse og globalisering kan se ud. I den sammenhæng er det nødvendigt at komme omkring en række spørgsmål. For det første må vi spørge os selv, hvordan vi egentlig forstår globalisering? For det andet, hvad det er, der er under forandring for uddannelsesområdet generelt og gymnasiet mere specifikt? Og for det tredje, hvilke nye muligheder, der åbner sig i for gymnasiet i det globale?

Nærværende artikel bygger på PhD-afhandlingen *Gymnasiet i det globale – perspektiver på demokrati, viden og dannelse med Globale Gymnasier som case* (2013). I afhandlingen undersøger jeg en række af de undervisningsforløb og uddannelsesprojekter, som netværket Globale Gymnasier siden 2008 har udviklet og afprøvet. Formålet med afhandlingen er at give et bud på, hvordan vi kan forstå mødet mellem uddannelse og globalisering i et dannelsesdemokratisk perspektiv.

I artiklen indkredser jeg indledningsvist tre dominerende globaliseringsforståelser indenfor uddannelsesområdet: *konkurrencediskursen*, *grand challenge-diskursen* og *den transformative diskurs*. Efterfølgende udfolder jeg, hvordan den sidste, den *transformative diskurs*, kan bidrage til at orientere os i de nye muligheder, som opstår i det globale. Det gør jeg ved at vise, hvordan den optræder i uddannelsesreformer verden over, herunder i den danske gymnasiereform fra 2005. Dette leder til et bud på, hvordan vi i et dannelsesdemokratisk perspektiv kan forstå de forandringsprocesser, vi har set på gymnasieområdet det seneste tiår.

Tre globaliseringsforståelser inden for uddannelsesområdet: *konkurrencediskursen*, *grand challenge-diskursen* og *den transformative diskurs*

De sidste tre årtier har de nationale uddannelsessystemer verden over været igennem store forandringsprocesser. Det gælder både i form af gennemgribende uddannelsesreformer og i form af den måde, hvorpå uddannelsernes funktion i samfundet gentænkes.

Forandringsprocesserne indskrives sig i tre dominerende, men vidt forskellige globaliseringsforståelser, som det er værd at holde adskilt:

Den første globaliseringsforståelse, der dominerer uddannelsesområdet, er præget af *konkurrencestatens logikker*. Det er en diskurs, der er genkendelig for de fleste af os, og som fremhæver, at øgede globale transaktioner giver anledning til et skærpet konkurrenceforhold mellem nationalstater. Tesen er, at den øgede konkurrence kan imødegås ved at skabe bedre og længere uddannelse til flere. I en dansk uddannelseskontekst formuleres det forhold tydeligst i Globaliseringsstrategien (2006), som har været retningsgivende for de sidste 10 års skiftende regeringsgrundlag. Strategien omfatter, at danske folkeskoleelever skal være blandt

verdens bedste til læsning, matematik, naturfag og engelsk i PISA-testen, at mindst 95 pct. af alle danske unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse, og at halvdelen af dem efterfølgende skal gennemføre en videregående uddannelse. Inden for den globaliseringsforståelse udvikles uddannelsesområdet med afsæt i internationale, komparative og korrelationelle statistikker, test, benchmarks og standardiseringer.

Den anden globaliseringsforståelse inden for uddannelsesområdet forstår globalisering som knyttet til opkomsten af omfattende finansielle, demografiske, epidemiske og klimatiske kriser. Fælles for dem er, at krisernes håndtering ligger ud over nationalstaternes egne handlerum og kontrolmuligheder. Diskursen foreslår, at disse *Grand Challenges* bl.a. kan imødegås gennem udviklingen af nye kompetencer. Til det formål er der behov for at omorganisere uddannelsens discipliner fra tidligere at være defineret ved humanistiske, samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige fakulteter til at blive defineret ved såkaldt sagsbestemte områder. Det har været særlig tydeligt på de videregående uddannelser, fx University College Londons organisering i fire tværfaglige institutter: Human Wellbeing, Sustainable Cities, Global Health og Intercultural Interaction eller EU's Horizon2020-forskningsmidler rettet mod Sundhed, Bioøkonomi, Energi, Transport, Klima og Miljø, Rummelige samfund og Sikre samfund. Inden for en dansk uddannelseskontekst dukker diskursen også op i gymnasiernes udvikling af AT-forløb og studieretningernes toninger af fagene. Inden for den globaliseringsforståelse udvikles uddannelsesområdet med afsæt i en identifikation af, hvordan vi kan adressere fremtidige samfundsudfordringer.

Den tredje globaliseringsforståelse, der dominerer inden for uddannelsesområdet, forstår globalisering som gennemgribende forandringer af de sammenhænge, vi interagerer i og gennem. Vi kan kalde den forståelse den *transformative diskurs*. Den adskiller sig fra *konkurrencestatsdiskursen* og *grand challenge-diskursen* ved, at den forstår uddannelse i det globale som et virkningsforhold, vi indgår i, påvirker og påvirkes af, snarere end *et svar* på eksterne kræfter. Mens de to første globaliseringsforståelser således låser uddannelsesudvikling i et kausalforhold af *afbødninger af og tilpasninger til et* udefrakommende pres, ser den *transformative diskurs* uddannelse som del af de forandringsprocesser, hvor nye sammenhænge opstår. Det komplicerede ved den tredje globaliseringsforståelse er både at afkode, hvori forandringerne består, og bestemme hvordan vi vil organisere de nye sammenhænge. Inden for den globaliseringsforståelse udvikles uddannelsesområdet derfor ved at afprøve, undersøge og kvalificere nye uddannelsessammenhænge.

De følgende afsnit er et bud på, hvordan vi indenfor den tredje globaliseringsforståelse, *den transformative diskurs*, kan forstå de forandringer, uddannelsessystemet gennemgår i disse år.

Nye tendenser i uddannelsesreformer verden over

I beskrivelser og analyser af uddannelsesreformer fra så forskellige uddannelseskontekster som Danmark, Canada, Indien, Brasilien, Zimbabwe, Afghanistan, Egypten og Singapore er der en række udviklingselementer, der går igen. De bærende elementer omfatter *øget tværfaglighed, øget elevcentrering, øget internationalisering, flere skoleeksterne samarbejder og partnerskaber, samt opkomsten af åbne og fleksible systemer (understøttet af IKT)*. Fælles for dem er, at de betoner vidensproducerende interaktioner som definerende for uddannelse.

Populært sagt forskyder de samlet set undervisningens fokus fra et *knowing what* til et *knowing how* – kernen i det, der også kaldes *21st Century Learning*:

Den øgede tværfaglighed er ofte forbundet til deltagelse i demokrati, global bæredygtighed og andre globale sammenhænge. Den betoner gerne multiperspektiviske og refleksive tilgange som centrale for elevernes evne til at orientere sig i og tage del i deres omverden.

Den øgede elevcentrering optræder under forskellige overskrifter, herunder innovation, projektorienteret arbejde, etc. Den dækker generelt over en vidensforståelse, hvor elevernes deltagelse er central i forhold til at afsøge, producere og koble forskellige typer viden.

Den øgede internationalisering betoner i særlig grad, hvordan omfattende globale udvekslinger af viden, lovgivning, finanser, varer, kulturprodukter og arbejdskraft kobler vores samfund på tværs af landegrænser.

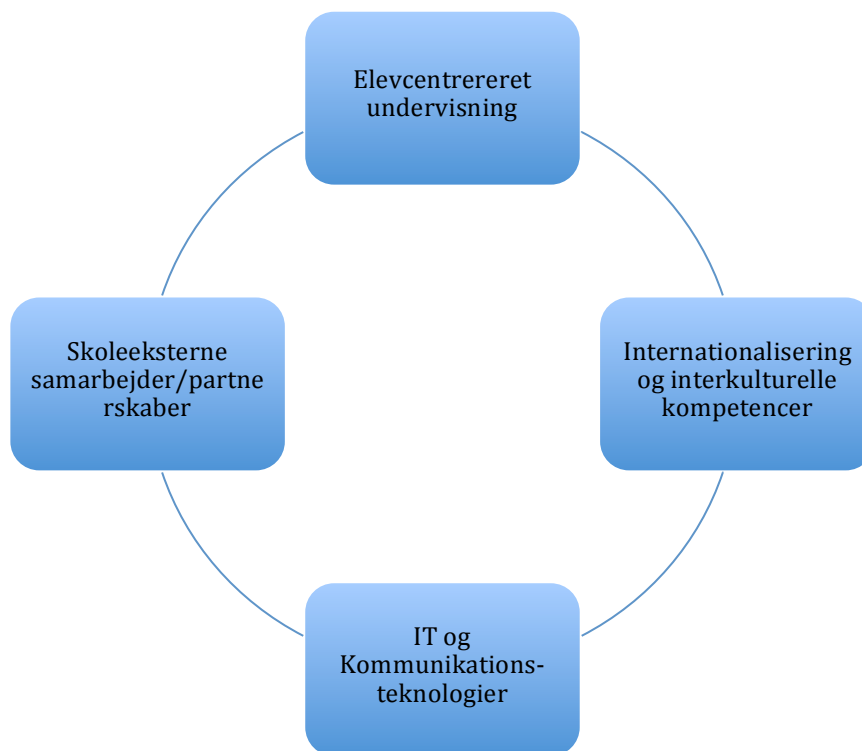
Skoleeksterne samarbejder og partnerskaber vægter elevernes muligheder for at afdække og stille spørgsmål til egen viden og identificere områder, de ikke har viden om. De betoner typisk, at eleverne kan forbinde undervisningen med det omkringliggende samfund.

Åbne og fleksible systemer tillader mobilitet og individuelt tilrettelagte forløb, herunder skiftende undervisningsskemaer, studiekombinationer, udlandsophold og skoleekstern kommunikation understøttet af *it- og kommunikationsteknologier* (IKT).

De bærende udviklingselementer i en dansk kontekst efter gymnasireformen

Det er tendenser, der går igen i en dansk gymnasiekontekst, hvor tværfaglighed er blevet et nyt og centralt afsæt med gymnasireformen. Det ser vi i gymnasiernes målrettede og næsten fuldt integrerede arbejde med studieretningernes toninger af fagene og udviklingen af de tværdisciplinære forløbsformater (særligt Almen Studieforbereelse, Almen Sprogforberedelse og Naturvidenskabeligt Grundforløb).

Sideløbende har man på de enkelte gymnasier arbejdet med fire strategiske indsatsområder, som er sammenfaldende med de øvrige reformbærende udviklingselementer. De er overvejende blevet italesat som adskilte indsatser på gymnasierne. Imidlertid er en af de centrale pointe i mine analyser i afhandlingen, at de i praksis er gensidigt forbundne dimensioner af den samme omfattende uddannelsesudvikling – og bør tænkes sådan:



Et eksempel kunne være et engelskfagligt udvekslingsforløb om kulturbegreber mellem en klasse på et dansk gymnasium og en privatskole i Karachi, Pakistan. Eleverne deler hverdagsbilleder, film og lydspor, som de selv har optaget eller indsamlet og uploadet til en blog under overskriften *Sites and sounds of my city*. Med afsæt i billed- og audiomaterialet mødes klasserne flere gange over Skype for at diskutere samfundsforhold, medier, Muhammedkrisen, fattigdom, slør, ungdomskultur, musik, mode og andre emner med hinanden. Det følgende semester tager de danske elever initiativ til et tværfagligt forløb mellem engelsk, historie og samfundsfag om det britiske imperium og opdelingen af Indien og Pakistan. Eksemplet viser, hvordan internationalisering og skoleeksterne samarbejder hurtigt knyttede an til elevcentrerede undervisningsmetoder og understøttet af IKT (både i forhold til planlægningen af forløbet, det materiale, eleverne delte med hinanden, koblingen af de to klasseværelser og den fleksible skemalægning, som var nødvendig for at realisere skype-udvekslingerne).

Skønt afsættet er internationalisering, viser eksemplet tydeligt de gensidige forbindelser mellem tværfaglighed og de øvrige strategiske indsatsområder. Det er et generelt træk, som vi kan følge både i de forløb og projekter, som netværket Globale Gymnasier har arbejdet med, og bredere ud i en dansk uddannelsesudvikling.

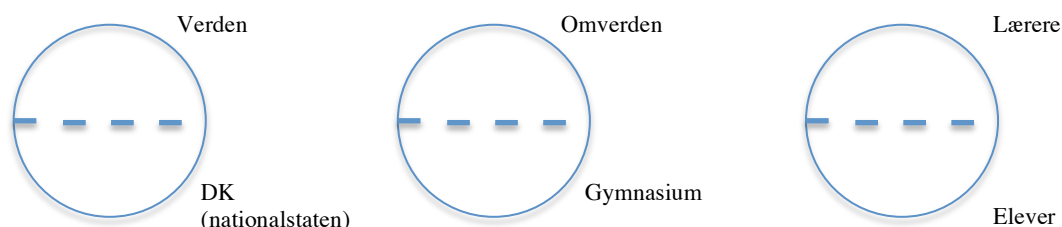
Hvordan kan vi forstå forandringerne på uddannelsesområdet?

I min PhD-afhandling trækker jeg på den amerikanske filosof John Dewey i et forsøg på at afdække, hvordan vi kan forstå ovenstående uddannelsesudvikling i en dansk gymnasiesammenhæng. Dewey skriver i værket *Experience and Education* (1938), at

"[a]fter the artificial and complex is once institutionally established and ingrained in custom and routine, it is easier to walk in the paths that have been beaten than it is, after taking a new point of view, to work out what is practically involved in the new point of view."

I citatet foreslår Dewey, at forstå uddannelsernes forskellige organisationsmønstre (herunder skemaer, fag, klasserum og adgangs-/tilstedeværelseskrav) som institutionelle stabiliseringer af meget komplekse sammenhænge. Organisationsmønstrene skaber rutiner, der letter det daglige arbejde med uddannelse. Rutinerne betyder, at vi ikke behøver at forhandle eller være i tvivl om, hvad en given undervisningssituation handler om, hvem der deltager i den, hvor og hvornår den finder sted, eller hvordan man interagerer i den. De samler så at sige *undervisningens hv'er* (dens hvad, hvem, hvor, hvornår, hvordan og hvorfor) i en genkendelig sammenhæng. Når Dewey i citatet pointerer at, det er svært at afkode, hvad et nyt perspektiv på uddannelse i praksis involverer, skyldes det, at det nye perspektiv ændrer sammensætningen af *undervisningens hv'er*. Udfordringen ved gennemgribende forandringer i uddannelsessystemet er således ikke kun det at anlægge et nyt perspektiv på uddannelse (fx en mere globalt orienteret undervisning). Det er også at forstå, hvad det forandrer i forhold til *undervisningens hv'er*, og ikke mindst på ny koble dem i nye rutiner i en skolehverdag.

Den udfordring tager en global koordinator på et af gymnasierne i Globale Gymnasier allerede meget tidligt hul på. Gennem tre cirkler illustrerer koordinatoren, hvordan han oplever, at de reformbærende elementer bidrager til at producere porøsiteter i de tre afgrænsninger, der hidtil har defineret gymnasiets rutiner, herunder forholdet mellem *Verden* og *Danmark*, mellem *omverden* og *gymnasiet* og mellem *læreren* og *elev*:



Når man arbejder med internationalisering, er bearbejdelsen af grænsen mellem *Verden* og *Danmark* helt åbenbar. Det gælder både undervisningsnært i forhold til valg af temaer og analysemetoder og i den måde uddannelsessystemernes rækkevidde og organisering har været motiveret af nationalstaten som dominerende referenceramme (den første cirkel). Imidlertid så vi i eksemplet i det tidligere afsnit, at det ikke kun er grænserne mellem nationalstater, der bliver porøse. Også afgrænsningerne mellem gymnasiet og omverdenen er under bearbejdelse i udviklingen af skoleeksterne samarbejder og partnerskaber (den anden cirkel). Lige som forholdet mellem elever og lærere redefineres af de elevcentrerede strategier i eksemplet (den tredje cirkel). Alle tre processer typisk faciliteret af opkomsten af IKT.

Porøsiteterne i de uddannelsesdefinerende sammenhænge refererer således til forbindelser og udvekslinger, der ikke tidligere var meningsfulde eller mulige. De betyder samtidig, at de tidligere afgrænsninger ikke længere er retningsgivende for udviklingen af uddannelsesområdet (herunder undervisningens hv'er). I den forstand udgør porøsiteterne et afgørende og inspirerende, men ganske udfordrende vilkår for udviklingen af en globalt orienteret undervisning. Det gælder også for Globale Gymnasiers forsøg på at kvalificere rammerne herfor og viser meget præcist, hvorfor det er så vanskeligt at arbejde med.

Hvorfor er det alligevel vigtigt?

Opsamlende kan vi inden for en *transformativ* globaliseringsforståelse sige om uddannelse i det globale, at der ikke er tale om et allerede givet kausalforhold, men snarere om et mulighedsfelt, hvor uddannelse både producerer og produceres af nye sammenhænge. Vi kan også sige, at disse nye uddannelsessammenhænge udvikles gennem fem gensidigt forbundne og transnationalt reformbærende elementer. Endelig kan vi sige, at de reformbærende elementer er vanskeligt håndterbare, fordi de skaber porøsiteter i de afgrænsninger, som hidtil har defineret og orienteret uddannelsernes organisationsmønstre og de dertil knyttede rutiner.

Det betyder, at vi må tydeliggøre de uddannelsesfilosofiske værdier, der kan re-orientere uddannelse i det globale.

Det kan vi gøre ved at vende tilbage til det nævnte eksempel, hvor et dansk gymnasium samarbejdede med en skole i Pakistan. Som afslutning på udvekslingsforløbet skrev de danske elever et engelsk essay indenfor kulturteori. En af eleverne beskriver en oplevelse, som går igen i de fleste af klassens elevessays, og som handler om at kunne kommunikere, håndtere forskelligheder og perspektivforskyde:

"There was no trouble communicating with them, even though we are from two very different cultures. It's easier to understand a culture if you can put a face on it, and not only form your opinion from the news. They'd heard of us as well and asked us questions about the Mohammed drawings. That is also a prove that we're living in a global world; Things we do has effect all over the world."

I citatet beskriver eleven det globale som et affektivt og gensidigt forhold, hvor evnen til at påvirke verden omkring sig og til at lade verden påvirke sig har fået en ny rækkevidde. Det er en rækkevidde, som eleven ikke kun identificerer som et geografisk spænd, men også som en udstrakthed, der både går på tværs af de hidtidige faggrænser (det engelskfaglige forløb bliver til et tværfagligt forløb mellem historie, engelsk og samfundsfag) og involverer flere, ofte konfliktuerende perspektiver.

Elevens beskrivelse af en virkekraft, hvor det globale som mulighedsfelt kommer til syne i de måder, der undervises på, ligger i forlængelse af det, der uddannelsesfilosofisk forstås som *dannelsesdemokratisk*. Her gør eleverne sig erfaringer med deres egen, såvel som andres unikke betydning for de beslutninger, der træffes, og den viden, der skabes i fællesskaber. Det globale som mulighedsfelt aktualiseres således af en tradition, der i en dansk uddannelseskontekst har rødder i demokratitænkningen Hal Koch og formaliseringen af den

tænkning i de indflydelsesrige blå og røde bekendtgørelser for folkeskolen og gymnasiet (1960).

Det placerer det globale som andet og mere end den måde vi typisk forstår internationalisering på. I møderne mellem på den ene side de reformbærende udviklingselementers betoning af tværdisciplinær viden og elevinvolverende, flerperspektiviske analyser og på den anden side den dannelsesdemokratiske traditions aktualisering af det globale som mulighedsfelt er opgaven for gymnasiet ikke at *afbøde* eller *tilpasse* uddannelse til det globale som en ekstern kraft. Opgaven er snarere at identificere hvilke dannelsesdemokratiske dilemmaer og muligheder, der opstår i de nye uddannelsessammenhænge, som de reformbærende udviklingselementer producerer. Og i forlængelse heraf være med til at skabe de organisationsmønstre og rutiner, som kan sikre det globale som mulighedsfelt. Det er de opgaver, netværket Globale Gymnasier gennem erfaringsudveksling, elevinddragende aktiviteter, kompetenceudvikling for lærere og udvikling af global undervisning har arbejdet med siden 2008.