

Verden i skolen, skolen i verden

– Globale perspektiver på uddannelseshistorie

Af Jesper Eckhardt Larsen

Er verden lille eller stor? Der var i halvfemserne tale om “den globale landsby” i betydningen, at verden var blevet lille. I tiden inden denne globale landsby var der helt op til 1980'erne nogle lande, “som vi normalt sammenlignede os med.” Siden blev bl.a. uddannelsesmæssige sammenligninger uhæmmet af hensyn til en vis overordnet lighed. Verden er ifølge dette synspunkt blevet så lille, at vi uden at tøve ser bort fra al historie, kultur og socioøkonomiske forhold for at sige: “se, sådan vil vi også gøre” eller oftere: “sådan skulle de også gøre.” Danske politikere og medier vurderer rask væk hele Afrika eller hele Kina ud fra vores målestokke.

Udviklingsminister Christian Friis Bach (R) udtalte for nylig i *Politiken* om afrikansk kultur, at den blot var hæmmende for udviklingen og ingen værdi havde i sig selv. Disse udtalelser mødte mildest talt kritik fra afrikanske NGO'er og ledende afrikanske intellektuelle. Nu var vi vist tilbage til kolonitidens synspunkter om den hvide mands byrde. Den officielle reaktion fra Den Afrikanske Unions (AU's) formand Hailemariam Desalegn var mere diplomatisk: “Vi afrikanere kan lære rigtig meget af Danmark,” men også “Det, der fungerer i Danmark, virker ikke nødvendigvis i Afrika.”¹ Det lader da også til, at ringen er sluttet ud fra dette synspunkt. Vi er den globale udviklings toppunkt, og det kan kun gå for langsomt med, at alle skal ligne os, dvs. økonomisk effektive, kulturelt individualiserede, frigjorte, urbaniserede, vestlige velfærdsstater. Omvendt er dem, vi godt vil ligne, kineserne, som det fremgik af Danmarks Radios udsendelse “9z mod Kina.” De inkarnerer fremtiden ved deres endnu højere økonomiske og pædagogiske effektivitet end vores. Fra tidligere globale analyser er det da også øst/vest – mere end nord/syd, der har givet anstød til frygt og fascination. I bogen “Den hvide Races Sejrsang” fra 1910 af W. Dreyer kommer der efter en 1000 sider lang gennemgang af den hvide races sejr over de sorte følgende konklusion under overskriften: “Den Gule Fare”: “Den Overlegenhed, som vor i materiel Henseende saa vidt fremskredne Kultur, vore Opfindelser, Vaaben m.m. har givet os overfor Jordens andre Racer og Folk, er vi allerede nu godt i Færd med at miste... Hvorledes det vil komme til at gaa i Enkelthederne, kan igen forudse, men at en nær Fremtid vil bringe voldsomme og dybt indgribende Brydninger

¹ Citeret i *Politiken*, mandag d. 18. november 2013: 10

imellem Jordens to store Folkegrupper: den hvide og den gule, derom kan der fornuftigvis ikke tvivles.”²

Men hvad hvis verden stadig er og også i fremtiden vil forblive stor? Civilisationer i flertal, kulturer i flertal, lande i flertal, forskelle i synet på opdragelse og uddannelse. Vil de være der endnu om 100 eller 200 år? Er det utidig kulturalisme at tale om forskellige kulturers egne veje ind i vor tid og ind i fremtiden? Vil vi konvergere – pr. automatik?

Hvis man spørger den uddannelsesmæssige globaliseringsforskning, om verden således skal forstås som lille eller stor, er svaret dobbelt. To toneangivende positioner er tydelige.

Stanfordskolen inden for global uddannelsessociologi gør verden lille. Helt kort fortalt bygger denne skoles antagelser på, at en verdensmodel for uddannelse allerede har overtrumpet alle lokale forskelligheder og vil gøre dette endnu mere, som tiden går. Dette gælder både uddannelsesstrukturerne og deres pædagogiske og kulturelle indhold. Modsat siger andre sammenlignende uddannelsesforskere: Der ER forskelle, der gør en forskel. Dette synspunkt er altså, at de indre politiske forhold i stater, de kulturelle forhold, de strukturelle forhold i økonomien osv. udgør forskelle, der gør en forskel. Denne skole inden for komparativ, historisk orienteret uddannelsesforskning har det altså med at gøre verden større. Den korte fortælling om denne position er, at eksisterende forskelligheder imellem kontekster påvirker modtagelsen, fortolkningen, implementeringen og funktionen af selv “ens” uddannelsesmodeller, der måtte komme “udefra”.

Begge skoler bygger på uddannelseshistoriske analyser og antagelser. Dette gør uddannelseshistorien til et helt afgørende intellektuelt og politisk kampfelt – også, eller særligt, i lyset af globaliseringen. De to synspunkter kan give stof til en analysemodel for den uddannelseshistoriske globaliseringsforskning.

Uddannelsessociologerne John W. Meyer, John Boli og Francisco O. Ramirez, som har deres base i Stanford, Californien, introducerede i 1980'erne en tese om den globale udbredelse af uddannelsessystemer byggende på Immanuel Wallersteins verdenssystemteori. En verdensmodel for uddannelse (“educational world model”) byggende på en verdensomspændende fælles kultur (“world culture”). Denne model for uddannelse og skole opstod angiveligt i 1700-tallets og 1800-tallets Vesteuropa. Modellen bygger på individet som socialiserbar kategori, ser nationen som et konglomerat af individer og forstår uddannelse som en vej til fremskridt.

² Dreyer, W., 1910: 526

De beskriver, hvordan denne model, som knyttede en nær forbindelse mellem dannelse af nationalstater og masseundervisning, bredte sig igennem det 19. og 20. århundrede til stort set alle verdens lande. I spredningsprocessen har konkurrenceeffekten og efterligningseffekten i samfundet af nationer (the interstate system) spillet en helt afgørende rolle i forhold til de indre betingelser i de enkelte lande. De nævnte forskere hæfter sig ved den institutionelle lighed mellem masseuddannelsessystemer i alle lande. Kulturelt eller ideologisk mener de også som nævnt, at der er tale om en fælles dagsorden, en "world culture", som følger og legitimerer masseuddannelse i enhver ny nation.

Denne "world culture" beskrives mere teknisk i fem punkter, der leder frem til dannelsen af nationalstatslige uddannelsessystemer:

1. Myten om individet som grundlæggende politisk enhed
2. Myten om nationen som et aggregat af individer
3. Myten om fremskridt (nationalt og individuelt)
4. Myten om kontinuitet i henseende til socialisation og livscyklus
(det vil sige tesen om, at den voksnes karakter er et resultat af opdragelsen)
5. Myten om staten som en forsvarer af nationen.

Efter gennemslaget af disse fem træk i ethvert land opstår statslige uddannelsessystemer som midler til national mobilisering.³

Komparative uddannelsesforskere ved Humboldt Universitetet i Berlin har i bevidst modsætning til Stanfordskolen forsøgt at eftervise forskellighedernes insisterende vedholdenhed. Professor Jürgen Schriewers syn på globaliseringen af uddannelsesforhold er præget af et dobbelte ønske: en klar begrebslig struktur, men med hensyntagen til kontingensen og det åbne i den enkelte situation. Hans sammenfatning af nyere resultater af komparativ forskning i modernitet og globalisering viser de modsatrettede tendenser, der faktisk kan konstateres i denne mangfoldighed. For det første er der tale om såvel supranational integration (for eksempel EU) som sub-national diversifikation (for eksempel forøget selvstændighed for Skotland og Wales i Storbritannien). Dernæst nævner han begrebsparret "internationalisering" over for "indigenisation," der overraskende nok lader sig underbygge med henvisninger til noget så "moderne" som sociologisk forskning. De forskelle, der stadig lader sig konstatere mellem sociologiske tilgange i lande som Tyskland og Frankrig, viser en fornyet vilje til at gøre sociologien national eller bevidst skabe såkaldte "indigenous sociologies" med en bevidst afvisning af "universal social science." Forskelle opretholdes og dyrkes måske endda bevidst i mødet med kravet om internationalisering. Som tredje begrebspar konstateres gennemslaget af såkaldte evolutionære universalier over

³ Ramirez & Boli 1987; Meyer, Bromley & Ramirez 2010

for historisk-kulturelle konfigurationer. Kritikken er her rettet imod en ren evolutionær opfattelse af udviklingen. For det fjerde det, han kalder abstrakt modeluniversalisme over for afvigelsesgenererende strukturofbygninger. For eksempel giver han Stanfordskolen ret i, at der findes en meget udbredt "verdensmodel" for skolesystemer i alle lande, men når man komparativt undersøger for eksempel disse "ens" systemers samspil med erhvervsstrukturen eller forholdet mellem skolemæssig selektion og social lagdeling, viser der sig store forskelle fra samfund til samfund. Endelig sætter han dikotomien mellem verdensomspændende diffusion over for kulturel reception, eller gennemslaget af organisationsmodeller uafhængig af samfundsmæssige forskelle over for den overraskende mangfoldighed af socio-kulturelle interrelationer. Disse forhold viser Schriewer blandt andet gennem eksempler på den verdensomspændende modtagelse af den europæiske universitetsmodel. Her viser receptionen af modellen fra det fælles udgangspunkt at variere betragteligt i de enkelte modtagerlande, for eksempel afhængig af tilstedeværelsen af en moderniseringsvillig elite og af de eksisterende uddannelsesinstitutioners struktur. Hans metodiske pointe er, at den sammenlignende modernitets- og globaliseringsforskning må tage stilling til disse dikotomier i hvert enkelt tilfælde. Metodisk vil Schriewer i stedet for historiens sejr over sammenligningen og analogien derfor hellere proklamere en genforsoning mellem historie og sammenligning.⁴

Kort opsummeret: Stanfordskolen bygger på tiltagende udviskning af forskelligheder imellem uddannelsessystemer og pædagogiske kulturer. Humboldt-komparativisterne hælder til vedblivende og forskellighedsgenererende dynamikker.

Globaliseringen af uddannelsesforhold – tre faser

Globaliseringstendenser er tidsmæssigt fastsat forskelligt efter temperament, disciplinært tilholdssted og hensigt med historieskrivningen og analyserne. Økonomerne fæstner sig til en bølge af økonomisk globalisering ved den såkaldte priskonvergens ca. 1880. Dette byggede på telegrafens muligheder for global kommunikation af børsnoteringer – fra New York til London og fra San Francisco til Tokyo. Men når disciplinen er uddannelsesforskning, hvad er da de skel-sættende perioder? Der er flere, der argumenterer for i hvert fald to væsentlige faser før vores "nuværende" globalisering. Og det er tiden ca. 1800 – ved etableringen af nationale uddannelsessystemer – og igen i 1920'erne delvist som reaktion på første verdenskrig.

Første fase omkring 1800 falder sammen med den tidlige – globale – opbygning af skolesystemer i lyset af nationsbygning og politiske intentioner om masseudbredelse af primær undervisning. Det globale ved denne udbredelse bestod i høj

⁴ Schriewer 1999 og 2009

grad i at “ens” pædagogiske rationaler spredtes – delvist i kraft af imperialismens infrastrukturer fra et centrum (Europa) til den koloniale periferi. Den Bell-Lancasterske metode, i dansk sammenhæng kaldet den indbyrdes undervisningsmetode, spredtes til stort set alle kontinenter i løbet af de første to årtier af det 19. århundrede. Ikke kun til det britiske imperium og langs dets handelsruter, men også i USA og i mange europæiske lande efter Napoleonskrigene med militære styrker som “hjembringere” af disse masseuddannelses-mæssige organisationsformer. Store dele af Sydamerika indførte disse systemer på linje med de danske kolonier i Vestindien, faktisk før end det skete ved lov hjemme i Danmark.⁵ Store undtagelser var relativt lukkede lande som Kina, Japan, Korea og Siam.⁶

Den anden fase fra ca. 1920 til 1930 bestod i en hidtil uset netværksdannelse imellem pædagogiske bevægelser på et globalt plan. Den reformpædagogiske bølge rakte fra USA og Sydamerika til Kina og Sovjetunionen og er blevet beskrevet som en række rejsende biblioteker i en analyse af bl.a. John Deweys globale indflydelse.⁷ Denne bølge var dog netop en bølge og er blevet analyseret som sådan af en gruppe forskere under førnævnte Jürgen Schriewer. Denne forskning beskæftiger sig med balancen imellem referencer til egen pædagogisk historie (historiske og interne referencer) og referencer til udenlandsk pædagogik (Dewey, Montessori og andre). I de centrale pædagogiske tidsskrifter i Kina, Sovjetunionen og Spanien tegnes konturerne af en høj intensitet af den pædagogiske globalisering i netop denne afgrænsede periode.⁸ Derfor giver det ikke mening blot at pege på begyndelser af globale tendenser og mene, at disse derefter blot “vokser,” men også på afmatninger og nye faser af lukkethed.

Den nuværende “fase” af uddannelsesmæssig globalisering stedfæstes af forskellige historikere til tiden efter 1990, hvilket understreges kraftigst af Søren Ehlers i denne årbog under titlen: “Globalisering, vidensøkonomi og konkurrenceevne. Om restruktureringen af det danske uddannelsessystem.” Flere forhold gør sig gældende. Set i lyset af de tidligere globaliseringer er pædagogikken ikke mere international end i 1920’erne eller for den sags skyld ca. 1820 (Schriewer), men er måske i højere grad præget af top down end bottom up globalisering, som også Palle Rasmussen, Christian Ydesen og Karen Egebjerg peger på i deres artikel med den sigende titel: “Den diskrete internationalisering – Danske uddannelser i international kontekst 1968-1982.” For det andet begynder de flestes diagnoser af denne nye bølge i den angelsaksiske verden. Med centrum i begivenheder og personligheder i Storbritannien og USA breder politiske sig ideer til “os” i Europa. Disse tendenser sammenfattes ofte i begrebet neoliberale reformer. Vi er i tiden

⁵ Larsen, J.E. 2008

⁶ Caruso 2010: 43ff

⁷ Popkewitz 2009

⁸ Schriewer et al. 1998



efter den kolde krig, og der er (stadig) ingen tvivl om hvem, der vandt denne krig. Ida Juul stedfæster endda i sin artikel “De danske erhvervsuddannelser i krydsfeltet mellem det europæiske og det nationale” denne anglicisering til anden halvdel af 1800-tallet. En fase, der med økonomiske briller da også var den første globaliserings tid. Altså: er der “blot” tale om, at kontinentale tanker og institutioner afløses af engelske og amerikanske? Og i anden omgang er dette da blot den kraftigere kapitalisme, der overtager områder fra den mindre kraftige kapitalisme? Spørgsmålene er mange. I begrebet globalisering kan der derfor måske skelnes imellem en økonomisk og en moralsk globalisering? Mere derom senere.

Men hvad betyder dette for analysen af den nutidige brug af ordet globalisering?

Den danske sociolog Martin Marcussen har i forbindelse med magtudredningen analyseret, hvad det betyder, at OECD og andre internationale aktører siden 1990erne taler meget om globalisering. For det første er Marcussen klar i sin analyse af, at OECD primært er en spredt af anglesaksiske politiske ideer til de mere perifere lande, der gider at lytte:⁹

⁹ Marcussen 2005

“ifølge adskillige ansatte i OECD udtrykker især de nye medlemmer således et stort ønske om at lære fra foregangslandene i OECD. Selv har disse lande ikke så meget at tilbyde. Andre OECD-ansatte udtrykker det på den måde, at nogle lande, det vil sige de anglesaksiske foregangslande, bruger OECD til at markedsføre reformer og idéer, som har lejret sig i deres nationale kontekster. Underforstået er, at foregangslandene selv ikke føler, at de importerer så mange nye idéer gennem OECD samarbejdet. På den anden side ser de en vis fordel i at bruge OECD som en meget effektiv spredningsmekanisme for egne idéer.”¹⁰

Marcussen fortsætter sin analyse med en række modsatte syn på globaliseringsprocessen.

Globaliseringen er **enten** et tog, hvor det gælder om at hoppe på og skynde sig, før fløjten lyder. Denne nødvendighedens retorik kendes fra neoliberal tankegang formuleret af bl.a. Margaret Thatcher som “There IS No Alternative” (TINA). Denne læsning af globaliseringen kalder Marcussen for den strukturdeterministiske globaliseringsdiskurs og knytter den til den dominerende politiske måde at benytte globaliseringen som legitimering for allehånde (ubehagelige) politiske tiltag. **Eller** også er der (stadig) mulighed for at finde lokale løsninger på lokale problemer og spørgsmål? At Danmark f.eks. opretholder gratis højere uddannelse trods de internationale tendenser til, at al højere uddannelse kræver “tuition fees.” Dette kalder Marcussen for et aktøroptimistisk synspunkt:

”Spørgsmålet (er) om... de nationale stater, vi kender i dag, har frihedsgrader i den globaliserede verdensøkonomi til at føre ideologisk baseret økonomisk politik ud i livet. En række økonomer mener, at en konsekvens af globaliseringen er, at disse frihedsgrader er forsvundet – specielt for små åbne økonomier som den danske. Heroverfor står andre økonomer, der mener, at nationalstaten stadig er den vigtigste organisatoriske enhed i den globaliserede økonomi, og at politikere derfor stadig har handlefrihed til at gøre en forskel.”

Denne skillelinje – om nationale regeringer har råderum eller ej, og om globaliseringen er økonomisk set ny eller gammel – skiller vandene iblandt analytikere af globaliseringen. Men Marcussen konkluderer lidt pessimistisk, at blandt politikere og i medierne er det globaliseringen som strukturdetermineret, der dominerer. Man kunne tilføje, at dette trækker på en næsten marxistisk historiefilosofi om den uundgåelige økonomisk determinerede politiske og ideologiske udvikling – blot med omvendt politisk fortegn.

¹⁰ Ibid.: 149

”Globaliseringen er uspecificeret – det er noget ‘derude’, som tvinger politikere til at reagere. Globaliseringen er desuden noget afgørende nyt både kvalitativt og kvantitativt. Dette perspektiv vil jeg kalde for den ‘strukturdeterministiske globaliseringsdiskurs’. Den siger, at globaliseringen er et nyt og stærkt fænomen, som har frataget politikerne de fleste af deres traditionelle styringsinstrumenter. Globaliseringen er irreversibel og truende.”¹¹

Således er OECD, IMF, UNESCO og EU **enten** til for på den mest progressive måde at forvalte enshedens politik, pege på lokale problematiske “systemfejl” i passende evalueringsrapporter og overlade det til udøvende nationale bureaukratier at forvalte disse evidensbaserede facts om udviklingen. “OECD er naturligvis ikke den eneste internationale organisation, der i midten af 1990’erne systematisk begyndte at koble globaliseringsargumentet på de gængse argumentationskæder. IMF, FN og EU-Kommissionen har hver for sig ligeledes været særdeles aktive i spredningen af denne idé. Når vi studerer OECD som idé-agent for amerikansk inspirerede idéer, er det altså ikke et forsøg på at argumentere for, at OECD har spillet en unik rolle i denne forbindelse.”¹²

Eller også må OECD, UNESCO og EU ses som kulturelt specifikke, værdibårne aktører, der febrilsk prøver at opretholde deres egen raison d’être ved at være på forkant – med ja “globaliseringen” – men dog kommer til kort over for mere magtfulde organer (USA og Storbritannien er for eksempel ret ligeglade med OECD’s anbefalinger).¹³ Dette sidste er Marcussens egen position, hvor han redegør for hele globaliseringsdiskursen som en enheds overlevelsestrategi inden for OECD-organisationen.

Det bør tilføjes i denne uddannelsesmæssige sammenhæng, at:

Enten er de internationale rankings en væsentlig motor for ensheden og “the interstate system.” Dvs. endimensionale definitioner af, hvad der er bedst. Udtrykt i ideen om at være “bagud” for toget, der kører. Og her er det oplagt, at “vi” er “bagud” (9z mod Kina).

Eller også er rankings en umulighed set i lyset af alt for mange variable, der slet ikke passer ind i formlen. F.eks. mangler der i sammenligningen med Kina diskussioner af autoritetsforhold – familiekultur – ungdomskultur – individualisme – “indre” og “ydre” motivation og mange andre forhold, der netop gør os usammenlignelige (et gammeldags ord).

¹¹ Ibid.: 155

¹² Ibid.: 160

¹³ Dette udsagn bygger på samtaler med sociolog Marte Mangset, som har analyseret Storbritanniens ligegyldighed over for Bolognaprocessens anbefalinger og med uddannelsesøkonom Richard Dejardin, som nu er OECD-medarbejder inden for analyse af uddannelsesforhold.

Men kan vi stille os uden for OECD- og PISA-ræset? Her er Marcussen pessimist:

“når der er blevet skabt national konsensus omkring en idé, kommer den til at fungere som en adfærdsregel, der ikke kan overtrædes, endsize sættes til debat. Et andet tegn på, at diskursen har opnået hegemonisk status, er, at en særlig eksklusionsmekanisme træder i kræft. Alle, der ønsker at gøre karriere (politisk eller som embedsmand [eller som uddannelsesforsker /JEL]), gør sit for at holde sig inden for den dominerende diskurs’ rammer. Når idéens livscyklus har nået dette stade, er der ikke store chancer for, at en akademisk pluralitet kan gøre sig gældende i den politiske debat.”¹⁴

Globalhistorie

Hvis vi vender os til historieskrivning som disciplin i disse analyser, arbejder historikere med en skelnen imellem verdenshistorieskrivning og global historieskrivning. Med udgangspunkt i, at vi lever i en postmoderne tilstand, afviser mange historikere den store fortælling om verdens stadige fremskridt hen imod nutiden og ind i fremtiden (som globaliserings-fortællingen jo ligner meget). I stedet sættes som udgangspunkt den lille fortælling eller fragmentet.¹⁵ I denne modstilling ses verdenshistorie oftest som den nationalt forankrede eurocentriske fortælling om “Kulturens veje”, med stort “K”, fra Grækenland og frem til nutidens vestlige overlegenhed.

Men som en gruppe svenske globalhistorikere skriver: “Även om de “stora” berättelserna har förklarats vara endimensionella så bygger även de postmoderna kritikerna sina “små” berättelser på utgångspunkter som tecknats av de senaste århundradenas politiska, ekonomiska och sociala utveckling.”¹⁶ Den store fortælling lader til at være et bagtæppe selv for det postmoderne blik.

Mange fortællinger om uddannelseshistorie laver jo den tur, som prægede national historieskrivning: at begynde i Grækenland, en tur over Rom gennem middelalder og renaissance og så lukke butikken ved et nationalt fokus til sidst. Vel ikke mindst i forventningen om, at publikum – de interesserede skolefolk – vil høre lidt om sig selv, ligesom Peter Plys-bjørnens bedste historier altid var om – “ham selv.” Ikke for at hænge nogen ud, men både jeg selv, Knud Grue-Sørensen og Keld Grinder Hansen har dette stofvalg i deres uddannelsesmæssige historieskrivning.¹⁷

¹⁴ Marcussen 2005: 173

¹⁵ Caruso 2008

¹⁶ Müller et al. 2010: 20

¹⁷ Grue-Sørensen (1966), Grinder-Hansen (2013) og Larsen (2006)

Vi har altså brug for en større fortælling – og den kunne jo passende blive global – men det er svært at se det hele fra alle steder på en gang. Dette projekt kunne ses som en del af den moralske globalisering – vi må blive enige om en retfærdig måde at skildre det globale – måske derfor de mange nye kollektive undskyldninger for landes og folks indbyrdes forbrydelser.

Prisme-tanken fremhæves af den norske historiker Fredrik Thue. Dette at de større sammenhænge netop på tydeligst måde kan italesættes og udforskes ved et nøje blik på fragmentet eller den lille historie. Det kræver dog høj kvalitet og dybde i fragmentet for at bruge dette som prisme, ellers overbeviser det ikke til et ændret syn på den større sammenhæng.

Globalhistorien beskriver til en vis grad en tilbagevenden til 1700-tallets universalistiske historieskrivning. Alle lande måles efter samme rettesnor. Derved skelnes globalhistorie fra verdenshistorie – imellem et “ens” blik på alle dele af verden og et “centreret” blik – typisk fra Europa.

En analyse af forsøget på at skrive global historie til skolebrug kan læses i det i denne årbog. Hvordan kan historiebøger til skolebrug fortælle et samfunds historie på en internationalt set “retfærdig” måde? Hvordan ændrer globalisering og over-national integration på disse fortællinger? Kan man forestille sig en overenskomst om, hvordan der skal skrives en ikke nationalt centreret historie? Disse spørgsmål er aktuelle, men var også aktuelle som følge af det nationalistiske synspunkts krise lige før og efter Anden Verdenskrig. Den gensidige nordiske historiebogsrevision i regi af foreningerne Norden påtog sig en opgave, der delvist forsøgte at påtage sig disse svære spørgsmål: hvordan kunne Nordens historie skrives ikke-nationalistisk. Norden som enhed tages ofte for givet i sin kompromisvenlige broderlighed, men det voldte ikke desto mindre store anstrengelser at blive bare lidt enige om væsentlige punkter i en fælles historieopfattelse, som Henrik Åström Elmersjö beskriver i sin artikel “En nordisk historia eller nationalism på ett nytt sätt?” Hvad så, når talen er om en global enighed om at skrive en fælles historie? Ja – det er en opgave, der virker uoverkommelig, som alle de andre opgaver FN prøver at påtage sig. Som en parallel til den gensidige historiebogsrevision er det dog væsentligt at pege på UNESCO’s arbejde for at fremme en ny historieskrivning, der netop skal overkomme nationale, racemæssige og kønsmæssige stereotyper.¹⁸

¹⁸ UNESCO 2013

Altså i teseform – hvad betyder globalisering set i et uddannelseshistorisk lys?

- A) Enten er de forskelle, der gør en forskel, overkommelige og vil “gå væk” – det er blot et spørgsmål om tid. Dermed også et spørgsmål om ikke at være “bagud.” Det bliver ens i fremtiden: verden er lille.
- B) Eller også vil de forskelle, der gør en forskel, skabe nye forskelle. Det ens er ikke helt ens: verden er stor – ja endda lille Norden er “for” stor til forsoning over historieskrivningen.
- C) Og uanset A eller B må vi hellere leve sammen, allerede før vi bliver helt ens – og huske at sige undskyld.

English abstract:

This article serves as an overall introduction to positions in the fields of global history, globalization studies in education, comparative education and the history of education. The framing question is: is the world small or large. Small in the sense of ideas of overall convergence to a common norm of schooling – or large in the sense of insisting cultural, structural and ideological differences in spite of globalization. The position of the Stanford group of scholars (Meyer, Boli, Ramirez) is taken to represent the small world thesis. The position of the Humboldt University group (Schriewer, Caruso et al.) is taken to represent the large world thesis. Global history is introduced as countering a Eurocentric and nationalistic agenda of history writing. All these tendencies are discussed in relation to the role of schooling in globalization and to the writing of a history of education in Denmark and in the Nordic countries that take a global viewpoint seriously.



Jesper Eckhardt Larsen (f. 1967) er ph.d. og ansat som videnskabelig assistent ved IUP/DPU, Aarhus Universitet. Han har forsket i universitetshistorie, i uddannelseshistoriens rolle i et samfundsperspektiv og i kolonial skolehistorie. Forfatter til bøger om den danske dannelsestradition og om humanioras situation.

Litteratur

- Caruso, M. (2008) "World systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education" in *History of Education*, 37(6), 825-840.
- Caruso, M. (2010). „Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien, 1800-1870.“ Wien: Peter Lang.
- Dreyer, W. (1910) "Den hvide Races Sejrsang" bind 2, København og Kristiania: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Grue-Sørensen, Knud (1966) "Opdragelsens historie" Bd. 1-3, København: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Grinder-Hansen, Keld (2013) "Den gode, den onde og den engagerede. 1000 år med den danske lærer," København: Muusmann forlag.
- Larsen, Jesper Eckhardt (2006) " "Ikke af brød alene..." Argumenter for humaniora og universitetet i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-2005." København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Larsen, Jesper Eckhardt (2008) "Lancasterskolerne i Dansk Vestindien" in "Skoler i palmernes skygge" red. Fryd Johansen et al., Gylling: Syddansk Universitetsforlag.
- Marcussen (2005) "OECD og idépillet. Game over?" I "Magtudredningen." Hans Reitzels Forlag A/S, København.
- Meyer, John W., Patricia Bromley and Francisco O. Ramirez (2010) "Human Rights in Social Science. Textbooks: Cross-national Analyses, 1970-2008" in *Sociology of Education*, Vol 83. No. 2. (April 2010), pp. 111-134.
- Müller, Leo, Göran Rydén & Holger Weiss (2010) "Global historia – något för nordiska historiker?" in Müller et al. (red.) „Global historia från periferin. Norden 1600-1850“ Lund: Studentlitteratur.
- Popkewitz, Thomas S. (2009). "The Double Gestures of Cosmopolitanism and Comparative Studies of Education" in *International Handbook of Comparative Education* (p.385). Dordrecht: Springer.
- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). „The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalisation.“ in *Sociology of Education*, vol. 60 (jan.), 2-17.
- Schriewer, Jürgen et al. (1998) "Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China) in „Gesellschaften im Vergleich, Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften,“ Hartmut Kaelble & Jürgen Schriewer (Eds.), Frankfurt a.M: Peter Lang.
- Schriewer, Jürgen (1999) „Vergleich und Erklärung zwischen Kausalität und Komplexität“ in H. Kaelble, & J. Schriewer (Hg).„Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften“, s. 53-102. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Schriewer, Jürgen (2009) "Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity?" in "Discourse formation in comparative education" 3rd rev ed., Jürgen Schriewer (ed.) Frankfurt am Main: Peter Lang. s. 3-54.
- UNESCO (internetkilde) set november 2013 på: http://www.unesco.org/new/en/education/resources/online-materials/single-view/news/how_to_write_a_stereotype_free_textbook/