

Sammenlignende fagdidaktik som forskningsfelt genbesøgt - SFD i 13 år

**Artikler skrevet på basis af indlæg på
symposium for
Sammenlignende Fagdidaktik nr. 8,
November 2023**

Redigeret af Vibeke Christensen, Peter Hobel, Martin Niss og Mikkel Stovgaard

Udgivet af Afdeling for fagdidaktik ved DPU, Aarhus Universitet; IMFUFA, Institut for Naturvidenskab og Miljø, RUC og Uddannelsesforskningsmiljøet ved Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, SDU

Indholdsfortegnelse:

Indledning.....1-6

Vibeke Christensen, Peter Hobel, Martin Niss og Mikkel Stovgaard

Hovedartikler:

Krydsende grundpositioner i scenariedidaktik.....7-30

Marie-Louise Molbæk

Education for sustainable development from a comparative subject didactic perspective.....31-52

Niklas Gericke

Grammatikundervisning – på tværs af sprogfag 53-72

Mette Vedsgaard Christensen og Kristine Kabel

Interdisciplinaritet som forhandlet faglighed – empiriske eller analytiske enheder i den sammenlignende didaktiks komparative og performative praksisser.....73-98

Ane Qvortrup

Responsartikler:

Lærerrollen i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv.

Respons til ”Krydsende grundpositioner i scenariedidaktik”99-114

Charlotte Krog Skott

Scenariedidaktik som övergripande ämnesdidaktisk modell utifrån olika didaktiska paradigmperspektiv med fokus på bildning..... 115-134

Jesper Sjöström

Transformativ undervisning i skole-havhaver – mod en bæredygtig didaktik?... 135-152

Mikkel Stovgaard og Karen Wistoft

Grammatikken som kampplads i skolens sprogfag153-166

Line Krogager Andersen

Stemmer i dansk. Respons til Ane Qvortrup.....167-178

Søren Nygaard Drejer

Interdisciplinaritet – i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv..... 179-194

Dorthe Carlsen

Kommentarartikel:

Kunsten at undersøge fortidige rum. En læsning af Ane Qvortrups artikel
i mentalitetshistorisk optik..... 195-208
Heidi Eskelund Knudsen

Interdisciplinaritet som forhandlet faglighed – empiriske eller analytiske enheder i den sammenlignende didaktiks komparation af performative praksisser

Af: Ane Qvortrup, Syddansk Universitet, Danmark¹

Fagsamspil blev et formelt krav i gymnasiet efter 2005, men interdisciplinaritet har også historisk stået centralt i vores tænkning om videnskab og uddannelse. Metodologisk og metodisk forankret i Popkewitz, Kosselleck og Coninck-Smith & Appel undersøger denne artikel, hvorvidt og hvordan fagsamspil eller interdisciplinaritet formede sig i gymnasieelevernes eksamensbesvarelser til deres afsluttende eksamen i dansk i 1915 og 1968. Artiklen finder, at besvarelserne rummer interdisciplinaritet mellem fagene Dansk, Samfundsfag og Historie og diskuterer, hvordan interdisciplinaritet historisk har været rettet mod forskellige formål: instrumentelle, kritiske eller demokratiske formål. Udover de empirisk fund bidrager artiklen med to perspektiver til den sammenlignende fagdidaktik som forskningsfelt. For det første bidrager den med sit fokus på forhandlet faglighed med et perspektiv på det at gennemføre sammenlignende fagdidaktiske analyser af fagenes kreative og produktiv praksisser. For det andet bidrager den gennem sine historiske analyser med et perspektiv på sammenlignende fagdidaktik i et historisk perspektiv

Indledning

Gymnasiets historie er undersøgt med fokus på sociale, pædagogiske, institutionelle og uddannelsespolitiske forandringer i bl.a. Haue (2004) og Skovgaard-Petersen (1976) eller gennem undersøgelse af lærebogsmateriale (Skovgaard-Petersen, et al., 1970). Skriftlige elevbesvarelser er undersøgt systematisk i et aktuelt perspektiv (jf. fx Krogh & Jakobsen (red.) 2016, 2019), men har i mindre grad været genstand for systematisk historisk analyse. Projektet ”Knowledge and Learning in the Danish Gymnasium” argumenterer for, at de skriftlige elevbesvarelser er en væsentlig kilde til at forstå faglighed, som den har formet sig gennem forhandlinger mellem lærere, elever og censorer som centrale aktører med reference til læreplaner, lærebøger og den historiske og sociale kontekst (Ljungdalh & Qvortrup, 2024). Der er imidlertid en række metodiske vanskeligheder ved at sammenligne forhandlet faglighed over tid, i og med at kriterierne for faglighed og dermed for analysen varierer på tværs af forskellige historiske tidspunkter. I denne artikel præsenteres en metodologisk og metodisk tilgang udviklet i Ljungdalh & Qvortrup (2024) med reference til Popkewitz,

¹ Der henvises til denne artikel på følgende måde: Qvortrup, A. (2025). Interdisciplinaritet som forhandlet faglighed – empiriske eller analytiske enheder i den sammenlignende didaktiks komparation af performative praksisser. I Christensen, V.; Hobel, P.; Niss, M.; Stovgaard, M. (red.). *Sammenlignende Fagdidaktik 8*, side 73-98.
<https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik>

Kosselleck og Coninck-Smith & Appel, og tilgangen anvendes til at undersøge, hvordan interdisciplinaritet har formet sig på to historiske tidspunkter før 2005, som er blevet beskrevet som et kardinalpunkt for interdisciplinært arbejde i gymnasiet (Zeuner, 2012). I 2005 blev en vidtgående gymnasireform gennemført. Den opdeling mellem en sproglig og matematisk linje, der havde kendetegnet gymnasiet siden 1871, blev fjernet til fordel for et halvt års grundforløb og 2½ års studieretningsforløb (i dag justeret til 3 mdr. grundforløb og 2¾ års studieretningsforløb). I grundforløbet stifter eleverne bekendtskab med både humanistiske, samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige fag, hvorefter de vælger en studieretning bestående af tre fast koblede fag og en række fællesfag. Sammen med grundforløbet (herunder faget Almen Studieforberedelse, der i perioden 2005-2017 udgjorde 10% af undervisningstiden i grundforløbet og fortsatte op i studieretningsforløbet, men sidenhen er blevet fjernet fra fagrækken igen) var grundtanken bag den nye struktur, at der skulle skabes optimale betingelser for samarbejdet mellem fag. Hvor samspillet mellem fag slet ikke nævnes i Bekendtgørelse af lov om gymnasiet m.v. (gymnasieloven) inden 2004 (LOV nr. 95 af 18/02/2004), har det efter 2005 haft betydelig plads i flere afsnit. Ser vi på den seneste lovbekendtgørelse (LBK nr 1088 af 16/08/2023), hedder sig, at ”Formålet med uddannelserne omfattet af denne lov er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindelig viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene” (§ 1), ligesom der står, at ”Målene for almindelig viden og studiekompetence opfyldes gennem uddannelsernes kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene i løbet af det samlede uddannelsesforløb” (§ 28). Det fremskrives således som et krav, at ”Uddannelsesforløbene og undervisningen skal tilrettelægges, så eleven arbejder med at tilegne sig viden, kundskaber og kompetencer både i det enkelte fag og i flerfaglige forløb” (§ 29) og at ”Evnen til at være problemløsende skal prioriteres i både fag og faglige samspil, hvor eleverne reflekterer og analyserende skal anvende faglig viden og faglige metoder til at undersøge og løse konkrete problemer” (ibid.). Slutteligt hedder det: ”I uddannelsen til almen studentereksamen skal der løbende i gymnasietiden indgå flerfaglige forløb, som forbereder eleverne til arbejdet med et studieretningsprojekt på tredje år. Som en del af disse forløb skal der indgå arbejde med basal videnskabsteori og faglig metode. Der stilles i læreplanerne krav om, at eleverne skal behandle komplekse problemstillinger i såvel de enkelte fag som i samspillet mellem fagene og lære at foretage faglige metodeovervejelser” (§ 30), og ”Studieretningsklasserne skal understøtte et fagligt samspil mellem studieretningsfagene, obligatoriske fag og valgfag” (§ 31). Som det fremgår af citaterne, knyttes fagsamspillet til både gymnasiets almindelige og studieforberedende formål. Eleverne skal i de flerfaglige forløb undersøge og løse konkrete og komplekse problemer, og der skal til det problemløsende arbejde knyttes videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser.

Den stærke opmærksomhed på fagsamspillet eller interdisciplinariteten i forlængelse af 2005-rapporten kan få os til at overse, at interdisciplinaritet også historisk har været et centralt aspekt i vores tænkning om videnskab og uddannelse (Klausen, 2011, s. 17). Hvor Klausen i sin analyse har fokus på udviklingen inden for videnskaben, peger Klein (2006) og Evis (2022) i forhold til udviklingen inden for uddannelse på, hvordan tankerne om

interdisciplinaritet trækker tråde tilbage til det 19. århundrede og de pædagogiske tanker hos Herbart (1808, 1825), Spencer (1855), James (1890) og Bertrand (1898), som talte for brugen af integrerede undervisningstilgange med udgangspunkt i et håb om, at sådanne tilgange ville indlejre en forståelse af sammenhængen mellem discipliner og deres intellektuelle territorier. Samtidig peger de på, hvordan den senere udbredelse af problemorienteret undervisning og elevcentrerede tilgange, som forventedes at give skolebørn et bredere verdensbillede, skubbede til arbejdet med interdisciplinaritet i skolerne (Klein, 2006; Evis, 2022). Empirisk er fagsamspillet blevet undersøgt i et aktuelt perspektiv af Hobel (2009) med fokus på elevernes udvikling af innovative evner, idet innovation forstås med reference til såvel en markedsorienteret som en videnskabs- og en dannelsesorienteret diskurs. Hobel finder, at markedsdiskurser er fraværende i både Undervisningsministeriets inspirationsmateriale forud for gymnasiernes første AT-forløb og i de AT-forløb, som skolerne indsendte til AT-fagkonsulenterne i reformens første år. Elevernes positioneres som nyskabende aktører, der skal tilegne sig kompetencer, skal initieres til videnskabelige diskursfællesskaber og skal kunne anvende disse resurser i problemløsningsprocesser, hvor problemer forstås som teoretiske problemer. Kun i enkelte af forløbseksemplerne lægges der op til løsning af praktiske problemer. Elevbesvarelserne varierer imellem de tre kontekster, som Hobel undersøger, mht. om der er tegn på innovativitet, og det er således klart, at de praktiske skriveordrer og skrivekulturen på skolen har stor betydning for, hvordan de interdisciplinære hensigter realiseres. Hobels teoretiske udgangspunkt er den sociokulturelle læringsteori og dens erkendelse af, at vidensproduktion og vidensoverlevering – uanset typen af fag – er sprogligt medieret. Med udgangspunkt heri viser han desuden (i Hobel, 2011), at de faglige samspils genrer mimer den videnskabelige artikel med IMRaD-strukturen (Introduction, Method, Results and Discussion), hvor fagene anvendes som ressourcer, og hvor de – hvis der skal være tale om andre former for fagsamspil end flerfaglighed eller anvendelse af hjælpediscipliner – må transcenderes på genreniveau (ibid.). Krogh (2016) analyserer to senere elevtekster fra gymnasiernes tværfaglige forløb og finder, at eleverne positionerer sig som undersøgende forskere og arbejder på en vidensudviklende og problemløsende måde. Zeuner og kolleger har undersøgt elevers og læreres opfattelser af fagsamspil. De finder, at eleverne ensidigt begrunder fagsamspil i forhold uden for fagene og skolen (Zeuner, 2011) og at mange elever udtrykker forvirring over det, selvom der også er elever, der især i sidste del af deres uddannelse begynder at se noget værdi i det (Zeuner, 2011). Når det kommer til lærerne, finder de en række dikotomier i lærernes opfattelse af deres fagsamspil: kernefaglighed-randfaglighed (fag bliver støtte for arbejdet med temaer, som primært hører hjemme i andre fag), undervisning-planlægning (tid flyttes til sidstnævnte), tillid-kontrol (øget dokumentation). Også Christensen m.fl. (2018) undersøger lærernes forståelse af tværfagligt arbejde og finder, at omkring halvdelen oplever, at tværfagligt arbejde styrker elevernes læringsudbytte. I det danske gymnasium har interdisciplinariteten ikke historisk været genstand for systematisk empirisk undersøgelse. Imidlertid viser nyere analyser af faglighedens historiske udvikling i fagene dansk (Togeby, Hobel, Haaning, Qvortrup & Ljungdalh, 2019), engelsk (Larsen, Qvortrup & Klitgård, 2019), matematik (Markvorsen, Christensen, Petersen, Højte, Lyndrup, Olesen & Rønning, 2019) og fysik (Lykkegaard & Qvortrup, 2019), at der i alle fag findes indikationer på interdisciplinaritet på tværs af nedslag

igennem den undersøgte historiske periode. Således konkluderes det fx om eksamenssættet for dansk i 1916, at "Tværfaglighed er der ikke eksplicitte spor af, men nok inddragelse af andre fagligheder end danskfagets" (Togeby, Hobel, Haaning, Qvortrup & Ljungdalh, 2019, s. 41), mens der i 1968 tales om, at "Der er opgaver, der ikke er specifikt danskfaglige, men der er ikke eksplicitte opfordringer til at arbejde tværfagligt i opgaverne" (ibid., s. 43).

I denne artikel er det således hensigten at undersøge, hvordan forskellige former for interdisciplinaritet har formet sig i historiske perioder af gymnasiet, hvor fagsamspil eller interdisciplinaritet ikke har været direkte tematiseret som et krav i bekendtgørelser og læreplaner. For at gennemføre en sådan undersøgelse, er det nødvendigt at overveje, hvordan det er muligt at gennemføre sammenlignende fagdidaktiske analyser af forhandlet faglighed i et historisk perspektiv. Artiklens forskningsspørgsmål er: *Hvorvidt og hvordan er det muligt at gennemføre sammenlignende fagdidaktiske analyser af forhandlet faglighed over tid, og hvordan former interdisciplinaritet sig i gymnasieelevernes eksamensbesvarelser til deres afsluttende eksamen i dansk i 1915 og 1968?*

Artiklen indledes med et teoretisk overblik over forskellige former for interdisciplinaritet. Som beskrevet i Mård & Klausen (2024) er interdisciplinaritet et felt, der traditionelt har været præget af terminologisk uklarhed. Feltet har, peger Klausen (2011) på, i en årrække været funderet i sociologiske teorier, men suppleres i Klausen (2011), Zeuner (2011) og Schaffalitzky de Muckadell & Klausen (2011) med filosofiske eller viden(skabs)-teorier og i Hobel (2009, 2011) med sociokulturelt funderede læringsteorier. Mit fokus er didaktisk og læreplansteoretisk. Efter det teoretiske overblik svares første del af forskningsspørgsmålet gennem en metodologiske og metodiske diskussion af artiklens analysetilgang. Metodologisk suppleres Popkewitz' udgangspunkt med Koselleck (1994 [2007]) og hans ide om, at historien udfolder sig gennem tidslag. Metodisk trækkes på Coninck-Smith & Appel (2021). Herefter besvares sidste del af forskningsspørgsmålet gennem en analyse af elevbesvarelser i dansk fra to nedslag i gymnasiets historie (1915 og 1968). I de tilfælde, hvor eleverne har kunne vælge mellem forskellige stilemnner, fokuseres der på opgaver, som synes at inspirere mest til at inddrage stof eller perspektiver fra andre fag, dvs. som har det største interdisciplinære potentiale. I analyserne fokuserer jeg på, om og hvordan forskellige former for interdisciplinaritet har formet sig. Artiklen afsluttes med en sammenstillende diskussion af den måde, interdisciplinaritet har formet sig i de to nedslag i gymnasiets historie, og det konkluderes på den baggrund, at hvis vi vil forstå den måde interdisciplinaritet har formet sig i gymnasiet, skal vi ikke alene fokusere på den politiske organisering af fagsamspil, men også på den måde, interdisciplinaritet har formet sig gennem en kreativ eller produktiv praksis. Interdisciplinaritet trækker altså ikke alene tråde tilbage til pædagogiske tænkere i det 19. århundrede, som foreslået af Klein (2006) og Evis (2022), men også til de didaktiske praksisser i samme periode. Udover at bidrage med empirisk viden om den måde, interdisciplinaritet har formet sig i didaktiske praksisser historisk, bidrager artiklen med to perspektiver til den sammenlignende fagdidaktik som forskningskategori og forskningsfelt. Selvom artiklens empiriske grundlag er danskfaglige eksamensbesvarelser, er analyserne ikke optaget af det danskfaglige alene, men er bredere optaget, hvorvidt og hvordan forskellige fag

er repræsenteret i den interdisciplinaritet der former sig i gymnasieelevernes eksamensbesvarelser. I den forstand bidrager artiklen med et perspektiv på det at gennemføre sammenlignende fagdidaktiske analyser af fagenes kreative og produktive praksisser. Herudover bidrager artiklens historiske perspektiv med et fokus på det at sammenligne fag på tværs af forskellige historiske tidspunkter, hvor der ikke har været de samme kriterier for faglighed. De metodiske overvejelser og udviklinger som i artiklen gøres i forhold hertil kan både inspirere fremtidige analyser af sammenlignende fagdidaktik i et historisk perspektiv, men kan også inspirere til kommende udviklinger inden for sammenlignende analyser på tværs af dag. I den forstand bidrager artiklen både til den metodiske diskussion af samt teoretiske og med analytiske kategorier til den sammenlignende fagdidaktiks komparation.

Interdisciplinaritet

Interdisciplinaritet kan med Klein (2021) forstås som "...integration af data, metoder, værktøjer, begreber, teorier og/eller perspektiver fra flere discipliner eller vidensorganer for at besvare et spørgsmål, for at løse et problem, eller at tage fat på et emne eller et tema, der er for bredt eller komplekst til at blive behandlet af én disciplin" (s. xviii, min oversættelse). Interdisciplinaritet sker ved aktiviteter eller undersøgelser, som "anvender, kombinerer, syntetiserer, integrerer eller transcenderer dele af to eller flere discipliner" (Miller 1982: 6, min oversættelse), og hvor disciplinære grænser således krydses (Fischer, 2011). Når det kommer til spørgsmålet om, *hvordan* man integrerer disciplinære perspektiver (Jasanoff, 2004), skelner Fisher (2011) mellem svag og stærk interdisciplinaritet. Svag interdisciplinaritet refererer til kombinationen af forskellige perspektiver inden for en disciplin (f.eks. personlighedspsykologi og organisationspsykologi), mens stærk interdisciplinaritet kombinerer perspektiver fra forskellige discipliner. Huutoniemi et al. (2010) differentierer mellem interdisciplinaritet knyttet til omfang og type. Omfang refererer til den konceptuelle og kulturelle afstand (snæver vs. bred) mellem de anvendte discipliner, mens type refererer til omfanget af integration mellem viden fra disciplinerne. Harnow (2011) skelner med reference til Jantsch (1972) mellem fire former for fagsamspil. Det fagoverskridende eller transdisciplinære samspil, hvor grænserne mellem de deltagende fag nedbrydes og deres sædvanlige metoder og kriterier opgives til fordel for nye, er den mest vidtgående form. Udover det fagoverskridende samspil foreslår han, at fagsamspil kan tage form som brug af hjælpediscipliner, hvor ét fag definerer opgaven og besvarer den, mens andre fag løser forudbestemte delopgaver, som flerfaglighed, hvor flere fag arbejder parallelt og belyser forskellige aspekter af et emne, og som fællesfaglighed, hvor flere fag behandler en fælles problemstilling og dermed opnår erkendelsesmæssig merværdi. Harnow (2011) gør det klart, at han ikke opfatter, at der er et hierarki mellem de forskellige former fagsamspil. Stember (1991) eller Darbellay (2016) betragter den form for interaktion, hvor man udveksler og samler data og ideer ikke dialogisk, men på en sidestillet måde, som multidisciplinaritet - en underudviklet forganger til interdisciplinaritet karakteriseret ved en lavere grad af åbenhed, interaktion og integration.

Som det er klart i det ovenstående, knytter der sig overordnet den antagelse til interdisciplinære tilgange, at de fører til bredere (Klein, 2021) og derved bedre (Miller et al.,

2013) forståelser af komplekse problemer (Porter et al. 2006) eller multidimensionelle emner (Miller et al. 2008) end disciplinære bestræbelser. Samtidig menes interdisciplinære tilgange at generere højere innovationsrater (Vogel et al. 2013) og producere mere effektive løsninger (Klein 2008). Sådanne antagelser varierer dog i høj grad afhængigt af, hvilken teoretisk ramme der lægges til grund. I indledningen pegede jeg på, at fagsamspillet i gymnasiet i høj grad har været analyseret med udgangspunktet i nyere sociologiske teorier. Den helt centrale reference her har været Gibbons, et al. (1994), som introducerer ideen om en ikke-disciplinbaseret modus 2-viden som modsætning til det, han beskriver som en traditionel modus 1. Denne form for viden har ifølge Gibbons, et al. (ibid.) udviklet sig og blevet dominerende siden 2. Verdenskrig. Der er tale om en tilgang, der fokuserer på "praktisk problemløsning som svar på samfundets ydre krav" (Repko & Szostak, 2017, s. 52, min oversættelse) og hvor de integrative processer mellem fag opfattes som uundværlige (ibid.). Med udgangspunkt i tilgangens fokus på ydre krav og praksisrelevans og dens insisteren på faglig integration som løsning kan man tale om, at tilgangen til interdisciplinaritet er instrumentel (Klein, 2010) eller installerer en 'instrumentalistisk logik i videnøkonomisk diskurs' (Hughson & Wood, 2020). Over for den instrumentelle tilgang til interdisciplinaritet stiller Klein (2010) en kritisk tilgang. Også Repko & Szostak (2017) argumenterer for, at der i dag findes "to dominerende former for interdisciplinaritet: instrumentel og kritisk" (s. 52, min oversættelse). I kontrast til den instrumentelle tilgang er der med den kritiske interdisciplinaritet tale om en samfundskritisk tilgang, som er drevet af en kritisk spørgen til den "dominerende struktur af viden og uddannelse med det formål at transformere dem, samtidig med at det rejser epistemologiske og politiske spørgsmål om værdi og formål" (Klein, 2010, s. 30, min oversættelse). Interdisciplinaritet er et middel til ikke at forstå eller løse samfundskrav eller -problemer, men at afmontere og transformere epistemiske, sociale og politiske grænser mellem og inden for discipliner (Klein, 2005, s. 57-58). Suchman (2013) peger for eksempel på, at et stærkt disciplin-fokus kan flytte opmærksomheden til hierarki og identitet frem for fokus på indholdsrelateret arbejde. Hermed tjener de disciplinære strukturer som instrument er til at udøve magt (Shumway og Messer-Davidow 1991), og samtidig begrænser de innovation og fremskridt med mindsket relevans for samfundet (Barry og Born 2013; Crow 2010). I den forstand bliver interdisciplinaritet et nødvendigt modsvar til den bestående samfundsorden, der fremmer uheldige problemer som fx ulighed. Således taler Defila & Di Giulio (1998) om interdisciplinaritet som "svaret på 'dynamikken i sociale problemer'" (s. 131, min oversættelse). Welch (2011) foreslår, at oprindelsen til den kritiske interdisciplinaritet skal findes helt tilbage i den tidlige dekonstruktivisme, som blev indledt af tænkere som Nietzsche, Heidegger og Derrida (s. 4-19), mens Salter og Hearn (1997) forbinder den med nyere arbejder fra slutningen af 1970'erne og begyndelsen af 1980'erne: Birnbaum (1969), Gusdorf (1977), Kavaloski (1979) og Kroker (1980) (s. 35-36).

I tillæg til den instrumentelle og kritiske tilgang til interdisciplinaritet, fremfører Stoller (2020) en tredje konceptualisering af interdisciplinaritet, som udvider den kritiske tilgang ved at knytte den til demokratisk dialog og dannelse. Hvor nogle teoretikere har været fremført den holdning, at ønsket om at styrke demokratiske uddannelsesmål nås ved at genoplive og udvide en traditionel liberal uddannelsestænkning (Noddings, 2013) og et fokus på

humanistiske fag (Nussbaum, 2010, 2018), som beskæftiger sig med centrale demokratiske komponenter som individuelle og samfundsmæssige værdier, etisk beslutningstagning og eksistentielle spørgsmål (Galindo, 2015; Musil, 2015), mener andre, at de demokratiske uddannelsesmål styrkes ved at alle fag, uanset deres indhold, fremmer erfaringsbaserede, fællesskabsbaserede pædagogikker, der involverer studerende i demokratiske situationer og processer (McClellan & Johnson, 2014; Rowland, 2002; Penny, 2009; Levin & Greenwood, 2016; Klausen & Mård, 2024; Hobel 2024). Her konceptualiseres demokratisk dannelse, som foreslået af Stoller (2020), ikke som en bestemt form for akademisk indhold, men derimod et pædagogisk kontaktpunkt mellem traditionelle discipliner og verden som helhed. Newell (2013) hævder, at selvom det er klart, at traditionelle discipliner kan fremme og berige særlige dimensioner af demokratisk læring, så er det først, når det faglige bruges til tværfaglig problemløsning, at det lykkes at fremme demokratiske værdier såsom empati, åbenhed og tolerance. Interdisciplinaritet fremmer ifølge Newell (ibid.) kritisk tænkning, som er vigtig for demokratiske engagement. Sidst, men ikke mindst argumenterer Newell for, at interdisciplinaritet understøtter det, han kalder "færdigheden til at skabe fælles grund" (s. 197), som overskrider "den blotte diskussion mellem mennesker" (ibid.). Denne færdighed er afgørende for, at modstridende perspektiver kan mødes i den demokratiske problemløsning). I tråd hermed er det Stollers (2020) argument, at uddannelse for demokrati kræver væsentligt mere end eksponering for humanistisk læring eller anvendelse af disciplinære og/eller tværfaglige ideer til situationer i den virkelige verden. Det er en forudsætning, at der skabes hyppige og målrettede møder, der bringer discipliner i kritisk dialog med hinanden. Ifølge Stoller (ibid.) er det gennem sådanne møder, at vi forbereder eleverne på den slags livssituationer, der kræver, at de justerer deres ideer om, hvad der tæller som viden, eller hvad der tæller som succesfuld løsningsgenerering inden for de forskellige sociale, kulturelle og civile sammenhænge, de vil befinde sig i efter endt uddannelse.

Som en sidste distinktion ift. interdisciplinaritet skal vi se på Mullers (2011) skelnen mellem på den ene side "predatory or negational interdisciplinarity" (s. 23), som er den udfladning af disciplinære grænser, der er drevet af eksterne og instrumentelle krav og formodningen om at opnå nogle pædagogiske fordele og så det, han beskriver som en "kreativ eller produktiv interdisciplinaritet" (ibid.), som er drevet af "a bona fide intellectual problem which draws together a group of creative scholars who pool their disciplinary energies in one way or another" (ibid.). Mens litteraturen om interdisciplinaritet i høj grad har været optaget af at udvikle typologier over og klassifikationer for forskellige former for interdisciplinaritet har der følge Hu (2022) været mindre fokus på disse interne udviklinger, som sker gennem rutinemæssige praksisser, hvor der etableres eller konstrueres en intellektuel konsensus afgrænset af både 'disciplinernes indre relationer' og 'disciplinernes ydre sociale relationer' (Mullers, 2011, s. 16). Det er netop denne internt etablerede form for interdisciplinaritet opstået gennem rutinemæssige praksisser, som jeg med fokus på gymnasiet er optaget af i denne artikel. Refererende til Bernstein, foreslår Muller (ibid.) at fokusere en sådan undersøgelse på tre former for disciplinære forskelle. For det første en forskel mellem disciplinerne i det indre, dvs. grammatik, logik og retorik, og det ydres discipliner, dvs. aritmetik (tal), geometri (rum), astronomi (bevægelse) og musik (tid) (s. 16-19), for det andet

en skelnen mellem singularer, som er traditionelle discipliner (humaniora og naturvidenskab), og 'regioner', som er disciplinære dannelser, der vender både indad mod deres vidensbase og udad mod et anvendelsesområde (dvs. erhvervsrettede videnskaber) (s. 19-21), og for det tredje en skelnen mellem horisontale vidensstrukturer (samfundsvidenskaberne og humaniora) og hierarkiske vidensstrukturer (naturvidenskaberne) (s. 21-23).

Metodologi og metode

Metodologisk rammesættes undersøgelsen af den forhandlede faglighed, her hvordan forskellige former for interdisciplinaritet har formet sig som kreative eller produktive interdisciplinariteter i forskellige historiske perioder af gymnasiet, i Popkewitz' (2011) strategi om 'the history of the present' (Popkewitz, 2011) eller på dansk: 'nutidens historie':

"The history of the present is a strategy to excavate the multiple historical practices that come together to give intelligibility to what is 'seen' and acted on as the objects of schooling" (s. 2)

Nutidens historie er netop en strategi til at udgrave de mange historiske praksisser, der samlet set er med til at gøre det, der ses eller handles på som objekt for skolen, forståeligt. I lighed med forståelsen i denne artikel er det nemlig Popkewitz' (2011) udgangspunkt, at det der ses og handles på som objekter for skolegangen – altså det der konstituerer faget – bestemmes i og gennem sociale og kulturelle praksisser, som ændrer sig med tid og sted:

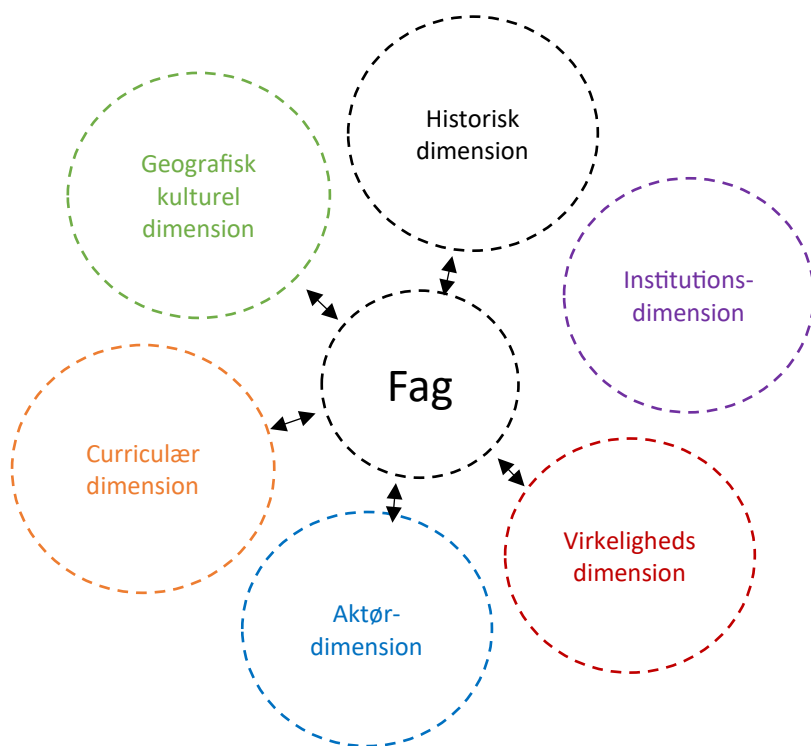
"The rules and standards of reflection and action are historically generated within social and cultural practices that change over time and space. Curriculum is the site of schooling through which the rules and standards of reason and 'the reasonable person' are generated, embodying principles that govern what is to be known and how that knowing is to occur" (Popkewitz, 2011: 2)

De regler og standarder for refleksion, der genereres, er naturligvis ikke entydige eller ensidige – der er ikke tale om én hegemonisk faglighed i faget – men mangfoldige og flertydige. Ved at se på mønstre på i forhandlede fagligheder er det imidlertid muligt at identificere aspekter, som har været mere genkommende end andre.

Den generering af standarder for refleksion og handling, som finder sted inden for sociale og kulturelle praksisser, der ændrer sig over tid og rum, kan konceptualiseres med Kosellecks (2007 [1994]) begreb om tidslag, som netop gør det klart, at historien ikke skal forstås som en lineær bevægelse, men derimod som lag af tidsmæssige strukturer, der interagerer med hinanden med forskellig varighed, hastighed og styrke. Historien udfolder sig ifølge Koselleck (ibid.) i en konstant interaktion mellem disse tidsmæssige lag. Som formuleret af Koselleck (ibid.):

"Forslaget om at skelne mellem forskellige tidslag gør det muligt at tematisere forskellige ændringshastigheder uden at falde i et falsk alternativ mellem lineære eller cykliske tidsforløb" (s. 192).

Der er hverken tale om lineære eller cykliske processer, men om ikke-forudsigelige processer, hvor mange dimensioner er i spil i genereringen af faget, som det er beskrevet i Nielsens (2011) model over det analytiske objektfelt for en sammenlignende fagdidaktik – lige fra geografiske og kulturelle dimensioner til curriculære og institutionelle dimensioner og aktører-dimensioner. Hver dimension har naturligvis også forskellige undervisningsdimensioner, hvilket kan eksemplificeres med curriculum-dimensionen, som kan specificeres ift. forskellige curriculum-niveauer (den formelle læreplan, den fortolkede læreplan, praktiserede læreplan, den realiserede læreplan, den evaluerede læreplan og den lærte læreplan) (Goodlad, Klein & Tye, 1979). At jeg her fokuserer på den forhandlede faglighed, som den kommer til udtryk i gymnasieelevernes eksamensbesvarelser betyder ikke, at de øvrige dimensioner er irrelevante, blot at den endelige forhandling om, hvad der specificeres som faldende henholdsvis inden for og uden for fagets grænser for faglighed sker i forbindelse med de afsluttende eksamensopgaver. Selvom Nielsen peger på, at de forskellige dimensioner har interrelationel karakter, kan kombineres på mangfoldig vis og gensidigt belyser og betinger hinanden, kan modellens udformning med forskellige lag i en firkant indikere en hierarkisk og enstrengt organisering, der risikerer at skjule det dynamiske og uforudsigelige forhold mellem faget og de forskellige dimensioner. Således foreslår jeg modellen omformet til en model, der tydeligere indikerer dette:



Figur 1. Det analytiske objektfelt for en sammenlignende undersøgelse af fag (efter Nielsen, 2011)

Der er tale om et analytisk objektfelt, fordi den kan hjælpe os med at tydeliggøre og skærpe det problem, man er interesseret i (Nielsen, 2011). Som beskrevet i indledningen undersøger

artiklen gennem et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv de historiske tidspunkter 1915 og 1968, hvorvidt og hvordan der i gymnasiets danskdag har været handlet ift. interdisciplinaritet, dvs. at jeg med en fagdidaktisk interesse sammenligner dansk-faget i 1915 og i 1968 med særligt fokus på, om der i og med den måde, faglighed er forhandlet på, findes udtryk for interdisciplinaritet. I forhold til den geografisk kulturelle og institutionsdimensionen er mit fokus altså gymnaset i Danmark, mens den curriculære dimension er afgrænset til den evaluerede læreplan i dansk-faget. Mit aktør-perspektiv er elevens. Her støtter jeg mig også op af Koselleck, som taler om, at de historiske forandringer konstitueres af handlende menneskers erfaringer og forventninger, der kan forstås som metahistoriske kategorier: "There is no history that is not constituted by the experiences and expectations of acting and suffering people" (Koselleck, 1976 [2007]: 29). Jeg forstår eleverne som handlende mennesker, når de i en eksamenssituation har skullet besvare en eksamensopgave baseret på de erfaringer de har fra deres tid i skolen og de forventninger til eksaminators og censors bedømmelse baseret på deres oplevelse af kravene til den afsluttende eksamen, som de er formuleret i lovebekendtgørelser, i lærebøger, af deres lærer, deres forældre og andre aktører, både i umiddelbar relation til eksamen og forud for eksamen i løbet af skoleåret (Ljungdahl & Qvortrup, 2024). Oplevelser og forventninger formes ifølge Koselleck (1972 [2007]) ved, at de handlende mennesker fylder formelle forhold eller omstændigheder med konkret indhold, idet de udvikler begreber: "A word becomes a concept, when the amount of a political-social context of meaning and experience, in which and about which a word is used, in its entirety is included in the work" (Koselleck, 1972 [2007]: 71). Disse begreber er det op til den empiriske historievidenskab at studere, idet begrebshistorisk analyse således bliver til socialhistorisk analyse (Koselleck, 1972 [2007]): "As an independent discipline, the history of concepts thus provides indicators for social history, as it follows its own method" (Koselleck, 1972 [2007]: 70).

Det er velbeskrevet inden for komparativ didaktik, at komparationen udfordres af, at undervisning og uddannelse er indlejret i – og derfor må fortolkes med reference til – de kulturer, den foregår i (Hufton & Elliott, 2000; Rappleye & Komatsu, 2017; Schweisfurth & Elliott, 2019). Selvom jeg i denne artikel sammenligner indenfor Danmarks grænser, gør udfordringen sig også gældende her pga. det historiske perspektiv, da der ikke findes kriterier for faglighed, som kan anvendes på tværs af historiske perioder. Tidlige komparativister (f.eks. Hans [1958] 2014 og Kandel 1959) beskrev de kontekster, der former undervisning og uddannelse som et bredt sæt af 'faktorer og kræfter', og de brugte disse a priori kategorier som prisme til at forstå forskelle og ligheder mellem systemer. En af de mere kontroversielle (men fascinerende) af disse var 'national karakter': en kollektiv national disposition båret ud af de unikke historiske og politiske forhold, under hvilke nationer og deres uddannelsessystemer udvikler sig. Disse kategorier former utvivlsomt undervisning og uddannelse, men er for det første svære at bestemme og for det andet kan det modarbejde denne artiklens forståelse af forhandlingen af faglighed som dynamisk og uforudsigelig. I stedet vælger jeg derfor med henvisning til Koselleck at gennemføre en tidsmæssig analyse ad gangen og her at veksle mellem enkeltstående forekomster og repetitive strukturer for, som jeg beskrev det ovenfor, ikke er risikere at tegne et billede af én hegemonisk faglighed i faget. Koselleck (2007[1979])

foreslår, at ‘The singularity of a series of events is empirically found where one gets surprised. Experiencing a surprise means that things have turned out differently than expected’ (Koselleck, 2007[1979], 189-190).

Den konkret metodiske tilgang til at understøtte det ovenfor beskrevne metodologiske udgangspunkt finder jeg hos Coninck-Smith & Appel (2021) og de udviklinger heraf, som er beskrevet i Ljungdahl & Qvortrup (2024). I deres artikel “500 years of Danish school history: methodologies, agencies, and connecting narratives” beskriver Coninck-Smith & Appel (2021) fire metodiske værktøjer, der er nyttige, når man skriver uddannelseshistorie fra et bottom-up-perspektiv, og når man vil undersøge forhandlet faglighed i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv. Behovet for et bottom-up-perspektiv begrundes i overensstemmelse med artiklens interesse i det, at skole udføres, opleves, forhandles og bestrides af en række aktører, fra elever til forældre, lærere og myndigheder. Det første af de fire analytiske værktøjer er at fokusere på elever som væsentlige aktører involveret i forhandlingerne om skolen. Disse er ifølge Coninck-Smith & Appel (2021) oversete i tidligere historieskrivning. Dette gør jeg ved at undersøge, hvordan interdisciplinaritet former sig i deres skriftlige opgaver til den afsluttende eksamen i Dansk i forskellige historiske perioder. Det andet af de fire analytiske værktøjer i de Coninck-Smith & Appel (2021) er systematisk at fokusere på forskelligheder og variationer i stedet for at søge efter det mest toneangivende, dvs. at man skal skrive skolehistorier i flertal fremfor skolehistorie i ental. Jeg er således ikke optaget af at identificere et entydigt svar på, hvordan interdisciplinaritet har formet sig i en bestemt historisk periode, men at identificere forskellige og varierede måder, hvorpå interdisciplinariteten har formet sig. Det tredje metodiske værktøj er at begribe de forskelligheder og variationer, man har identificeret med udgangspunkt i en mangfoldighed af perspektiver, forskudte kronologier og krydsende relationer. Begrundelsen for dette forslag er, at ændringer i skolen ikke sker fx i forbindelse med, at love vedtages, men ofte før eller efter i kombination med skiftende dagsordener og kontekster, og at ændringerne tilpasses og tilegnes på måder, der ikke kan forklares med specifikke politikker, men kun som en del af en kompleks skole- og kulturhistorie. Det fjerde metodiske værktøj foreslået af de Coninck-Smith & Appel (2021) er at bruge malerier, tegninger og fotos af børn og skoler som en selvstændig kilde til at undersøge, hvordan børn og skoler blev opfattet og repræsenteret, og derigennem at redegøre for stemningen i klasseværelser, legepladser, på studieture mv. Dette værktøj ligger uden for denne artikels fokus, men vil være relevant i andre sammenlignende fagdidaktiske analyser.

Konkret analyserer jeg data i form af eksamensopgaver og elevbesvarelser i dansk fra 1915 og 1968 indsamlet som led i forskningsprojektet ”Knowlegde and Learning in the Danish Gymnasium”. Datasættet består af det materialet, der har været tilgængeligt via Rigsarkivet, hvilket er 24 elevbesvarelser i 1915 og 70 elevbesvarelser fra 1968. Der er ingen garanti for, at disse data er repræsentative for eksamensopgaver på det givne historiske tidspunkt, og således kan de alene siges at være eksemplificeringer af forhandlet faglig på de to historiske tidspunkter.

Analysestrategien er inspireret af Zhang & Wildemuths (2009) tilgang til indholdsanalyse, som er en induktiv tilgang der fokuserer på at inspicere mønstre i data.

Formålet med denne type analyse er at lade en systematisk tilgang til dataene definere processen og at tilsidesætte antagelser om datastrukturen (Zhang & Wildemuth 2009). Alle data har været behandlet ens, og der er ikke taget stilling til vægtning af bestemte mønstre (Denzin & Lincoln 2000). Elevbesvareelserne blev læst og kodet systematisk, en efter en, og tilbagevendende temaer blev identificeret (Berg, 1998).

Analysen

Til Studentereksamen i dansk stil Juni-Juli 1915 lød stiloplægget:

”Dansk Stil.

Begivenhederne i Danmark i 1864 og deres Virkninger.

Eller:

En karakteristisk af Johan Ludvig Heibergs Forfatterskab.

Eller:

Haandværk og Industri tidligere og nu (Lavene, den frie Konkurrence, Fagforeningerne”
(Meddelelser angaaende de højere Almenskoler i Danmark for Skoleaaret 1914-15)

Stiloplægget kan karakteriseres som ’nøgent’: informationsmængden er lav, og der er en lav grad af stilladsering (Kroll & Reid 1994; Brossel 1983; Morgan & Sfard 2016). Et tema er angivet, der er ingen underbyggende spørgsmål, ingen bilag, og spørgsmålsteksten angiver hverken en genre eller teoretisk, konceptuel eller analytisk tilgang. Både det første og sidste tema kræver historisk og samfundsfaglig viden og ville næsten kunne fungere som opgaver i faget historie. Kun det midterste emne fremstår som et rent danskfagligt emne.

I det følgende fokuserer jeg på elevbesvareelserne til den tredje opgave. Denne opgave er valgt, da jeg som beskrevet tidligere valgte en opgave, der lagde mest muligt op til tværfaglige besvarelser for herigennem at få mulighed for at undersøge, hvordan tværfagligheden har formet sig i i gymnasieelevernes eksamensbesvarelser, og da der var en klar overvægt af elevbesvarelser på denne opgave sammenlignet med første emne (af i alt 24 besvarelser, har tre valgt første emne, syv har valgt andet emne, men 14 har valgt det tredje emne). Hver elevbesvarelse har en længde på 4-6 stيلهæftesider à hver ca. 15 linjer. De er skrevet i hånden med blæk, og der er ikke mange rettelser undervejs, hvilket indikerer, at eleverne har overvejet deres formuleringer grundigt og skrevet kladde forud for udarbejdelse af den endelige besvarelse (Ljungdahl & Qvortrup, 2023).

De fleste af elevbesvareelserne indledes beskrivende eller fortællende ift. en historisk periode eller den historiske udvikling, og stilene får her i høj grad karakter af en historisk afhandling. Førstnævnte ses i stil nr. 3, som indledes med:

”Haandværk og Industri, saadan som de dreves i Middelalderen, havde kun en ringe Betydning. Bønderne, Størstedelen af Befolkningen, forarbejdede næsten alt, hvad de havde brug for, hjemme. Det var da kun i Byerne, at der kunde blive tale om et Haandværk og en Industri, og det var ikke i nogen stor Udstrækning” (stil 3)

Som beskrevet i Ljungdalh & Qvortrup (2023) griber de fleste af eleverne altså fat i stiloplæggets angivelse af ”tidligere og nu” (markeringen af et historisk perspektiv). Det er imidlertid ikke alene et historiske perspektiv, der markeres tydeligt, det gør også et danskfagligt perspektiv. Implicit i ovenstående fremstilles viden om den danskfaglige afhandlingens grundform, nemlig at præsentere et logisk argument eller et ræsonnement (’at afhandle’) og at dramatisere sin besvarelse som en fortælling, hvilket elevernes havde trænet ud fra de samtidige lærebøger i skriftlig fremstilling (jf. Ljungdalh & Qvortrup, 2023).

Andre elevbesvarelser indledes med en redegørelse for sagsforhold eller kausale sammenhænge, som kan forklare udviklingen eller gøres til genstand for analyse, og tager dermed i udgangspunktet et mere samfundsagligt perspektiv. Et eksempel på dette findes i stil nr. 1, som efter en kort gengivelse af stiloplægget indledes med:

”Mange ting har gjort, at Udviklingen er gået således, som den er. Tænker man paa Haandværkene: Middelalderen og godt op mod nyere den Tid, vil man uvilkaarlig straks huske Lavevæsenet” (stil 1)

Selvom stilen har en historisk orientering med sit fokus fra middelalderen og frem mod nyere tid, slår de første ord i sætningen den samfundsaglige tone an, og det er også mulige kausale sammenhænge (forklaringer på udviklingen), der er i fokus efterfølgende. Samme elev laver imidlertid og umiddelbart før ovenstående en markering af sin danskfaglige kunnen ved at tale om ”Naar man vil anstille en Sammenligning mellem Haandværkerens Stilling og Livsvilkaar i det hele taget før og nu, er der en Mængde Forhold at tage i Betragtning” (stil 1). Eleven gør det her klart, at der er tale om en afhandling, der benytter sammenligningen som greb, hvilket igen er en tydelig reference til de samtidige lærebøger i skriftlig fremstilling (Ljungdalh & Qvortrup, 2023).

Igen andre starter med et nutidigt perspektiv og sætter dette i relation til tidligere perioder. Dette gælder f.eks. stil nr. 7, der indledes på følgende måde:

”Nutiden er i Forhold til deres Stilling i det 18^{de} Aarhundrede betydelig forbedret. Det er sket derved, at den almindelige Valgret er indført, og at Arbejderne har sluttet sig sammen i Fagforeninger. Lidt efter lidt er Reformer ført igennem, som har hævet dem op fra de daarlige Forhold til langt bedre” (stil 7)

Det er ikke et særegent træk for denne stil, at den forholder sig til den nutidige situation. Dette gælder for mange af stilene, som oftest gør det i en kommenterende sammenstilling med fortiden til slut. F.eks. slutter stil nr. 1 på følgende måde: ”og der er da ogsaa i vore Dage gjort meget for at bedre deres Stilling baade politisk og økonomisk” (stil 1). Emnet lægger ikke alene op til historiske og samfundsaglige perspektiver, men også til stillingtagen til nogle af samtidens helt store politiske, økonomiske og organisatoriske spørgsmål, f.eks. vedrørende

valgret, strejkeret, organisering af arbejdskraften i fagforeninger Ljungdalh & Qvortrup, 2023).

Det er karakteristisk for stilene, at de i hovedtræk følger Peter Munchs Lærebog i Samfundskundskab fra 1902 og samme forfatters Lærebog i Verdenshistorie (bind 2, om den nyere og nyeste tid) fra 1908 (Ljungdalh & Qvortrup, 2023), og her ses det interdisciplinære altså ift. stilenes indhold og tekstbrug. Der er ingen eksplicitte referencer til bøgerne, men der findes en række formuleringer, som lægger sig tæt op ad dem (ibid.). Samtidig er det iøjnefaldende, at der i skildringen af udviklingen inden for håndværk og industri ofte henvises til Storbritannien, Frankrig og til dels Tyskland, som også spiller en stor rolle i Munchs Verdenshistorie fra 1908. Helt konkret nævner Munch i både lærebogen om Samfundskundskab, men også i Verdenshistorien den franske journalist og senere politiker Louis Blanc, der var forfatter til en bog om arbejdets organisation (*L'organisation du travail*) fra 1840, og hertil refererer også flere elever (f.eks. stil nr. 7). Samtidig findes der på tværs af både Munchs bøger og elevernes stile referencer til britiske, franske og tyske politisk-økonomiske tænkere, såsom Adam Smith, Malthus, Ricardo, Voltaire, Blanc og Marx (Ljungdalh & Qvortrup, 2023).

Det er tydeligt, at eleverne danskfagligt har skullet vise, at de kunne fremføre et fagligt informeret synspunkt, der kunne indgå i en offentlig debat, og at de her trækker på historiske og samfundsfaglige perspektiver og i høj grad på samfundsfagligt indhold. Der viser sig kreative elementer i denne interdisciplinære tilgang, både i deres varierede og, virker det til, velovervejede brug af forskellige danskfaglige greb, som de har trænet ud fra de samtidige lærebøger i skriftlig fremstilling, og i deres måde at integrere disse greb med historie- og samfundsfaglige perspektiver og viden.

Konkluderende på 1915-besvarelsene er der i høj grad tale om, at eleverne integrerer perspektiver og måske også metoder og værktøjer fra flere discipliner, og således lever de op til Kleins (2021) definition af interdisciplinaritet. Man kan diskutere, om de dermed besvarer et spørgsmål, som var for bredt eller komplekst til at blive behandlet af én disciplin, da selve besvarelsene ikke kan karakteriseres som hverken fagoverskridende eller fællesfaglige med Harnows (2011) begreber. Der er snarere tale om, at fagene udgør hjælpediscipliner for hinanden eller at de arbejder parallelt i en flerfaglig tilgang til interdisciplinariteten (ibid.). Man kan med Millers (1982) begreber ikke tale om, at de syntetiserer, integrerer eller transcenderer discipliner, men at de anvender og kombinerer perspektiver, metoder, værktøjer og indhold fra forskellige discipliner. Således er der ifølge Harnow (2011) tale om flerfaglighed og ifølge Stember (1991) og Darbellay (2016) om multidisciplinaritet, som en underudviklet forganger til interdisciplinaritet. Yderligere er det med Muller (2011) relevant, at der er tale om interdisciplinaritet mellem indre discipliner (de danskfaglige bidrag) og yder discipliner (de historiske og samfundsfaglige bidrag), mellem traditionelle discipliner (*humaniora*) og disciplinære dannelser (samfundsfag), mens der alene er tale om horisontale vidensstrukturer (samfundsvidenskaberne og *humaniora*).

Ser man på formålet med interdisciplinariteten, som det formes i elevernes besvarelser i 1915, er der ikke tale om praktisk problemløsning eller en instrumentalistisk logik. Der er snarere tale om, at de spørger kritisk til forskellige samfundsstrukturer og rejser politiske spørgsmål om værdi og formål, og at de herigennem træner deres demokratiske engagement. I den forstand befinder vi os inden for Stollers (2020) anden og tredje konceptualisering af interdisciplinaritet.

Ligesom stiloplægget i 1915 er også flere af de mulige opgaver i stiloplægget til Studentereksamen i dansk stil Juni-Juli 1968 nøgne i den forstand, at de blot angiver et tema uden underbyggende spørgsmål eller bilag, og uden at der angives nogen genre eller teoretisk, konceptuel eller analytisk tilgang. Eleverne kunne i 1968 vælge mellem fem forskellige spørgsmål eller emner: 1) 'Nogle skildringer af "arbejderen" i dansk litteratur', 2) 'Samspillet mellem samfundsøkonomien og den enkeltes økonomi i et velfærdssamfund', 3) 'Sociale forskelle og fordomme i Danmark i dag', 4) 'Kristendommens menneskesyn [...] En fremstilling og vurdering', 5) 'En fortolkning af Villy Sørensen's digt *Fjenden*'. Mens den førstnævnte og sidstnævnte tydeligt er danske stilemner, dog med mulighed for inddragelse af samfundsfaglig viden i førstnævnte, rummer den anden og tredje klart samfundsfaglige perspektiver, mens den fjerde rummer religionsfaglige perspektiver.

I de følgende analyser jeg elevbesvarelser af opgaven 'Sociale forskelle og fordomme i Danmark i dag'. Her har vi at gøre med et stilemne, som i høj grad har samfundsfaglig karakter og kræver samfundsfaglig viden. Eleverne skal anlægge et aktuelt fokus ('i dag') på deres egen umiddelbare kontekst ('Danmark') med et fokus på samfundsmæssige og politiske forhold ('sociale forskelle'). Samtidig lægges der med fokuseringen på 'fordomme' op til, at eleverne kritisk skal reflektere over menneskelige mekanismer knyttet til disse forhold (Ljungdalh & Qvortrup, 2024).

I modsætning til 1915 teksterne, er det kun en lille del af elevbesvarelserne fra 1968, der indledes beskrivende eller fortællende ift. en historisk periode, men det gør fx stil nr. 23, som starter på følgende måde: "I middelalderen var der fire sociale positioner, bønder, borgere, gejstlige og adel, men i den industrielle tidsalder er der opstået nye sociale forskelle, såsom arbejdere, funktionærer og fabriksejere" (stil 23). Andre stile indledes med at skildre et nutidigt problem ("Overalt i verden ser vi optøjer på grund af racemæssig eller social uretfærdighed" (stil 49) eller spørgsmål/dilemma ("Den danske befolkning er opdelt i to grupper: Den ene hævder, at der eksisterer sociale forskelle, og den anden mener, at der ikke er relevante sociale forskelle – hvad er rigtigt?" (stil 28)), som indimellem, men ikke altid, er teoretisk reflekterede med henvisning til ofte Karl Marx (fx stil 64). Andre stile igen tager en mere personlig indgang til emne med en påstand ala: "Der er ingen alvorlige sociale forskelle i Danmark længere" (stil 30), "Danmark er et klassesamfund, og den herskende klasse er bourgeoisiet" (stil 51) eller "Sociale forskelle er i øjeblikket oftere et resultat af uddannelsesforskelle frem for økonomisk baggrund" (stil 45) (Ljungdalh & Qvortrup, 2024). I alle tilfælde bruger eleverne stilen på at give typisk 3-5 eksempler på forskelle og fordomme fra fx pressen (avis og radio) opbygget i en sammenhængende struktur eller et

sammenhængende narrativ, og i langt de fleste tilfælde ender de med at give et i en eller anden grad af nuanceret billede af forskelle og fordomme i samtiden (Ljungdalh & Qvortrup, 2024).

Indholdet af stilene er i høj grad samfundsfagligt, og de præsenterer også alle en antal samfundsfaglige begreber og/eller kategorier (social klasse, race- og kønsdiskrimination, socialpolitik og velfærdsstaten, økonomiske strukturer, arbejdsløshed, diskrimination af handicappede, skattepolitik, boligpolitik, de forskellige anvendelser af kunst og andre kulturelle produkter, livsstil (hippiekultur), reproduktion af forskellige kulturelle normer i familierne og forskellige 'uddannelseskulturer' på tværs af forskellige sociale grupper (Ljungdalh & Qvortrup, 2024). Hvor eksemplerne i høj grad var hentet fra pressen, synes mange af begreberne at være hentet fra samfundsfagsbogen 'Danmark i dag – samfundsfag for gymnasiet' (Kierkegaard, Lomholt-Thomsen & Winding, 1966), selvom der ikke er eksplicitte referencer hertil. Ligesom det gjorde sig gældende i 1915-stilene, er det dog tydeligt, at eleverne danskfagligt har skullet vise, at de kunne fremføre et fagligt informeret synspunkt. Herudover perspektiverer flere elever – i modsætning til, hvad vi så i 1915-besvarelse – indimellem også eksplicit eller implicit til litterære kilder ved kort at parafrasere disse. Der er fx et par elever, der eksplicit refererer til Knud Sønderbys roman 'To mennesker mødes' som en illustration af dilemmaer knyttet til sociale klasser og fordomme (stil 60), mens en gruppe elever ved at blive begrebet 'kanøfle' implicit refererer til H.C. Andersens eventyr Den grimme ælling. Yderligere bruger en gruppe af elever sætningen 'Alle mennesker er lige. Men nogle mennesker er mere lige end andre' og refererer således implicit til George Orwells fabel om dyrenes revolution (Ljungdalh & Qvortrup, 2024).

Konkluderende på 1968-besvarelserne er der – ligesom i 1915 – tale om, at eleverne integrerer perspektiver fra flere discipliner, og således lever de også op til Kleins (2021) definition af interdisciplinaritet. Jeg diskuterede ved 1915-stilene, om de dermed besvarer et spørgsmål, som var for bredt eller komplekst til at blive behandlet af én disciplin, og det mener jeg, at de elever, der kombinerer samfundsfaglige tekster og litterære kilder her i 1968 faktisk gør. Ved at kombinere de samfundsfaglige tekster og litterære kilder bliver stilene måske ikke fagoverskridende, men i hvert fald fællesfaglige med Harnows (2011) begreber. De litterære kilder supplerer med et billedsprog, som de samfundsfaglige kilder ikke har, og dermed udvider de stilenes perspektiv på emnet. Således kan man også med Millers (1982) begreber tale om, at de syntetiserer eller integrerer discipliner. Dette sagt, at der mange stile, der i lighed med 1915-stilene alene anvender og kombinerer perspektiver, metoder, værktøjer og indhold fra forskellige discipliner. Samlet set ser vi således en variation mellem stile, der antydningvist har tegn på interdisciplinaritet, og stile, der alene kan siges at være karakteriseret ved multidisciplinaritet ifølge Stember (1991) og Darbellay (2016). Yderligere er der – igen også i lighed med 1915-stilene – med Muller (2011) tale om interdisciplinaritet mellem indre discipliner (de danskfaglige bidrag) og yder discipliner (de samfundsfaglige bidrag), mellem traditionelle discipliner (humaniora) og disciplinære dannelser (samfundsfag).

Ser man på formålet med interdisciplinariteten, som det formes i elevernes besvarelser i 1968, er der heller ikke her tale om praktisk problemløsning eller en instrumentalistisk logik. Der er ligesom de tidligere stile tale om, at eleverne spørger kritisk til forskellige samfundsstrukturer og rejser politiske spørgsmål om værdi, og at de herigennem træner deres demokratiske engagement. I den forstand befinder vi os også her inden for Stollers (2020) anden og tredje konceptualisering af interdisciplinaritet.

Fagsamspil som pædagogisk grundvilkår

I artiklen har jeg foreslået en tilgang metodologisk og metodisk tilgang til sammenlignende fagdidaktiske analyser, som gør det muligt at undersøge forhandlet faglighed med respekt for de dynamiske og uforudsigelige forhold, som forhandlingen refererer til. I udviklingen af tilgangen har jeg refereret til Nielsens' (2011) model over det analytiske objektfelt for en sammenlignende fagdidaktik, og således viderefører og udvikler jeg tidligere modeller for sammenlignende fagdidaktik. Jeg har anvendt tilgangen til at undersøge, hvordan interdisciplinaritet former sig i gymnasieelevers eksamensbesvarelser til deres afsluttende eksamen i dansk i 1915 og 1965. I både 1915- og 1965-besvarelserne finder jeg, at eleverne integrerer perspektiver, metoder og værktøjer samt indhold fra flere forskellige discipliner, hvilket betyder, at de lever op til Kleins (2021) definition af interdisciplinaritet. Ingen af besvarelserne i 1915 kan med Harnows (2011) begreber karakteriseres som fagoverskridende eller fællesfaglige, idet disciplinerne alene udgør hjælpediscipliner for hinanden eller arbejder parallelt i en flerfaglig tilgang til interdisciplinariteten, men i 1965 kan der identificeres fællesfaglige aspekter. Dermed kan besvarelser fra det sidste undersøgte år også siges at syntetisere eller integrere discipliner, som Miller (1982) tale om, hvilket ikke var tilfældet i de første. I 1915 er der således jf. Stember (1991) og Darbellay (2016) tale om multidisciplinaritet som en underudviklet forganger til interdisciplinaritet. mens der i 1968 ses tegn på egentlig interdisciplinaritet. Begge år kan med Muller (2011) tale om interdisciplinaritet mellem indre discipliner (danskfaglige bidrag) og ydre discipliner (historiske og samfunds-faglige bidrag), mellem traditionelle discipliner (humaniora) og disciplinære dannelser (samfunds-fag). Der er ingen af årene tale om interdisciplinaritet knyttet til praktisk problemløsning eller en instrumentalistisk logik, men om at eleverne spørger kritisk til forskellige samfundsstrukturer og rejser politiske spørgsmål om værdi og formål, og at de herigennem træner deres demokratiske engagement, som Stoller (2020) taler om. Det ser altså ud til, at interdisciplinariteten har formet sig i gymnasiet uafhængigt af politiske målsætninger om fagsamspil. I den forstand kan man måske tale om interdisciplinaritet som et pædagogisk grundvilkår, hvor samspillet former sig gennem en kreativ og produktiv praksis, hvor fagene bruges til forskellige formål (instrumentelt, kritisk eller demokratisk? Det er vigtigt ikke kun at have politisk rammesatte former for interdisciplinaritet for øje, når man skal forstå faglighedens udvikling. Mine undersøgelser illustrerer klart, at det også er vigtigt at fokusere på den måde, faglighed former sig som handlet faglighed. Dette er vigtigt historisk, men også aktuelt, hvor forandringer udfordrer den selvfølgelige legitimitet i forhold til fag og fagkonstruktioner (Krogh, 2003, 2006) og udgør "krefter som tvinger fag til å udvikle en uttalt og kontinuerlig endringsberedskab" (Ongstad 2006: 28). Ved at gennemføre undersøgelser som den i indeværende artikel får vi

ikke alene indblik i historiske praksisser, men også mulighed for at forstå fundamentet for aktuelle praksisser: "The study of curriculum as the history of the present is to critically inquire into the foundations of the present" (Popkewitz, 2011, s. 17). Vi introducerer diskontinuitet i og dermed dybere forståelse for vores aktuelle måde at anskue og handle på (ibid., s. 2). Popkewitz (2011) taler om, at:

"History becomes 'effective' to the degree that it introduces discontinuity into our very being as it divides our emotions, dramatizes our instincts, multiplies our body and sets it against itself" (s. 1)

Referencer

Barry, A. & Born, G. (2013). Interdisciplinarity: Reconfigurations of the social and natural sciences. I Barry, A. & Born, G. (red.). *Interdisciplinarity. Reconfigurations of the social and natural Sciences* (s. 1–56). New York: Routledge.

Berg, B.L. (1998). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon

Bertrand A (1898) *L'Enseignement Integral*. Paris: Alcan.

Birnbaum, N. (1969). The arbitrary disciplines. I Chubin, E. A. (red.). *Interdisciplinary analysis and research*. Lomond Publications.

Brossel, G. (1983). Rhetorical specifications in essay examination topics. *College English*, 45: 165-173.

de Coning-Smith, N. & Appel, C. (2021). 500 years of Danish school history: methodologies, agencies, and connecting narratives. *Paedagogica Historica*.

Christensen, T. S., Hobel, P., & Høegh, T. (2018). Hvordan opfatter elever og lærere fagligt samspil? *GymPæd. 2.0*, 20: 26–30.

www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/mdle/forskning/tidsskrifter/gp2

Crow, M. M. (2010). Beyond the "new normal" in American Higher Education: Toward Perpetual Innovation. I Breneman, D. W. & Yakoboski, P. J. (red.) *Smart Leadership for Higher Education in Difficult Times* (s. 50–69). Cheltenham: Edgar Elgar.

Darbellay, F. (2016). From Disciplinarity to Postdisciplinarity: Tourism Studies Dedisciplined. *Tourism Analysis*, 21: 363-372. doi: [10.3727/108354216X14600320851659](https://doi.org/10.3727/108354216X14600320851659).

Defila, R. & Di Giulio, A. (1998). *Interdisziplinarität und Disziplinarität. Zwischen den Fächern — über den Dingen?* I Olbertz, J.-H. (red.). Schriften der Deutschen Gesellschaft für

Erziehungswissenschaft (DGfE). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-322-90935-0_6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-90935-0_6).

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications

Evis, L.H. (2022). A critical appraisal of interdisciplinary research and education in British Higher Education Institutions: A path forward? *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2): 119–138. doi:10.1177/14740222211026251

Fischer, K. (2011). Interdisziplinarität im Spannungsfeld zwischen Forschung, Lehre und Anwendungsfeldern. I Fischer, K.; Laitko, H. & Parthey, H. (red.). *Interdisziplinarität und Institutionalisierung der Wissenschaft* (p. 37–58). Berlin.

Galindo, L. (2015). The relative and the universal in the defense of humanities for democracy. *Literatura: Teoría, historia, crítica*, 17(2): 113-128.

Gibbons, M., et al. (1994). *The new production of knowledge the dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage.

Goodlad, J. I.; Klein, M. F. & Tye, K.A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study, Goodlad, J. I., m.fl. (red.). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (p. 43-76). New York: McGraw-Hill.

Graff, H. (2016). The ‘problem’ of interdisciplinarity in theory, practice, and history. *Social Science History*, 40(4): 775–803.

Gusdorf, G. (1977). Past, present, and future in interdisciplinary research. *International Social Sciences Journal*, 29: 580-600.

Hans, N. ([1958] 2014). *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions*. Routledge Library Editions: Education

Haue, H. (2004), *Almendannelse for tiden*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Herbart JF (1808) *Allgemeine Praktische Philosophie*. Göttingen, Germany: Bei Justus Friedrich Danckwerts.

Herbart JF (1825) *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*. Königsberg: Auf Kosten des Verfassers and August Wilhelm Unzer.

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

Hobel, P. (2011). Skrive for at lære og løse problemer. I Klausen, S. H. (red.). *På tværs af fag: Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde* (s. 139-178).

København: Akademisk Forlag

Hobel, P. (2024). Crosscurricular work and Bildung: Empowering the students. I Klausen, S.H. & Mård, N. (red.). *Developing a Didactic Framework Across and Beyond School Subjects. Cross- and Transcurricular Teaching* (s. 33-46). UK og US: Routledge. doi: 10.4324/9781003367260-5.

Hu, X. (2022). Powerful disciplinary boundary crossing: Bernsteinian explorations of the problem of knowledge in interdisciplinarity. *The Curriculum Journal*, 34:472–486. doi: 10.1002/curj.195

Huften, N. & Elliott, J. (2000). Motivation to Learn: The pedagogical nexus in the Russian school: Some implications for transnational research and policy borrowing. *Educational Studies*, 26(1): 115-136. doi:10.1080/03055690097772

Hughson, T. A., & Wood, B. E. (2020). The OECD Learning Compass 2030 and the future of disciplinary learning: a Bernsteinian critique. *Journal of Education Policy*, 37(4), 634–654. doi:10.1080/02680939.2020.1865573

Huutoniemi, K. & Rafols, I. (2017). Interdisciplinarity in research evaluation. I Frodeman, R.; Klein, J. T. & Pacheco, R. (red.). *Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. C.D.C.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt

Jantsch, E. (1972). Inter- and transdisciplinary university: A systems approach to education and innovation. *Higher Education*, 1, 7–37. doi:10.1007/BF01956879

Jasanoff, S. (2013). Fields and Fallows. A Political History of STS. In Barry, A. & Born, G. (red.). *Interdisciplinarity. Reconfigurations of the social and natural sciences* (p. 99–118). New York: Routledge.

Kandel, I.L. (1959). The methodology of comparative education. *International review of education*, 5(3): 270–280. doi:10.1007/BF01416895

Kavaloski, V. (1979). Interdisciplinary education and humanistic aspiration: A critical reflection. I Kockelmans, J. (red.). *Interdisciplinarity and higher education*. Penn State University Press.

Kroker, A. (1980). Departing from the disciplines. *Journal of Canadian Studies* 15(3): 3-10

Klausen, S.H. (2011). Hvorfor fagligt samspil? (s. 31-68). I Klausen, S.H. (red.). *På tværs af fag. Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*. København: Akademisk forlag

Klausen, S.H. & Mård, N. (2024). Rationale and aims of crosscurricular teaching and learning: For life, knowledge, and work. I Klausen, S.H. & Mård, N. (red.). *Developing a Didactic Framework Across and Beyond School Subjects. Cross- and Transcurricular Teaching* (s. 19-32). UK og US: Routledge. doi:10.4324/9781003367260-4

Klein, J.T. (1996). *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarity, and Interdisciplinarity*. Charlottesville, VI: The University of Virginia Press.

Klein, J. T. (2005). *Humanities, culture, and interdisciplinarity: The changing American academy*. State University of New York Press.

Klein, J.T. (2006). A platform for a shared discourse of interdisciplinary education. *Journal of Social Science Education*, 5(4): 10–18.

Klein, J. T. (2008). Evaluation of Interdisciplinary and Transdisciplinary Research: A Literature Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 35: 116–23.

Klein, J. T. (2010). *Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability*. Jossey-Bass.

Klein, J. T. (2010). A taxonomy of interdisciplinarity. I Frodeman, R.; Klein, J. T. & Pacheco, R. C. S. (red.). *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (pp. 15–30). Oxford and New York: Oxford University Press.

Klein, J. T. (2017). Typologies of interdisciplinarity: The boundary work of definition. I Frodeman, R.; Klein, J. T. & Pacheco, R. C. S. (red.). *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (2nd ed., pp. 15-30). Oxford and New York: Oxford University Press.

Klein, J. T. (2021). *Beyond Interdisciplinarity: Boundary Work, Communication and Collaboration*. Oxford and New York: Oxford University Press.

Koselleck, R. (2007[1994]). *Begreber, tid og erfaring*. En tekstsamling. København: Hans Reitzels Forlag

Krogh, E. (2016). De store formater. Et studie i skrive- og skriverudviklinger i undersøgende skrivning. I Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (red.). *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 71-105). Odense: Syddansk Universitetsforlag

Krogh, E. & Jakobsen, K.S. (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Krogh, E. & Jakobsen, K.S. (2019). *Understanding Young People's Writing Development: Identity, Disciplinarity, and Education*. London: Routledge.

Kroker, A. (1980). Departing from the disciplines. *Journal of Canadian Studies* 15(3), 3-10.

Kroll, B. & Reid, J. (1994), Guidelines for designing writing prompts: Clarifications, caveats and cautions. *Journal of Second Language Writing*, 3: 231-255.

Larsen, S.; Qvortrup, A. & Klitgård, I. (2019). *Faglighed i gymnasiet. Engelsk. Delrapport 5*. Gymnasiepædagogik særnummer. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

Leahey, E.; Beckman, C.M. & Stanko, T. (2017). Prominent but Less Productive: The Impact of Interdisciplinarity on Scientists' Research*. *Administrative Science Quarterly* 62(1): 105–139. [doi:10.1177/0001839216665364](https://doi.org/10.1177/0001839216665364).

Levin, M., & Greenwood, D. (2016). *Creating a new public university and reviving democracy*. Berghahn

Ljungdalh, A.K. & Qvortrup, A. (2023). At lære at ræsonnere – danske eksamensbesvarelser fra studentereksamen 1915. Uddannelseshistorie, 2022

Ljungdalh, A. K., & Qvortrup, A. (2024). The Doing of Danish Upper Secondary School in 1968. *Journal of Curriculum Studies*. Advance online publication. [doi:10.1080/00220272.2024.2323599](https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2323599)

Lykkegaard, E. & Qvortrup, A. (2019). *Faglighed i gymnasiet. Fysik. Delrapport 3*. Gymnasiepædagogik særnummer. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

Markvorsen, S.; Christensen, T.S.; Petersen, C.K.; Højte, S.; Lyndrup, O.; Olesen, M.N. & Rønning, F. (2019). *Faglighed i gymnasiet. Matematik. Delrapport 2*. Gymnasiepædagogik særnummer. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

McClellan, E. D., & Johnson, A. G. (2014). “Deep interdisciplinarity” as critical pedagogy: Teaching at the intersections of urban communication and public place and space. *International Journal of Critical Pedagogy*, 5(2): 5-23.

Meddelelser angaaende de højere Almenskoler i Danmark for Skoleaaret 1914-15)

Miller, R. C. (1982). Varieties of Interdisciplinary Approaches in the Social Sciences, Association for Integrative Studies. *Issues in Integrative Studies*, 1: 1–37.

Miller, T., Baird, T., Littlefield, C., Kofinas, G., Chapin, F. S., III, and Redman, C. (2008). Epistemological Pluralism: Reorganizing Interdisciplinary Research. *Ecology and Society*, 13: 46.

Moore, R. (2011). Making the break: Disciplines and ID. I Christie, F. & Maton, K. (red.), *Disciplinary: Functional linguistics and sociological perspectives* (p. 87-105). Bloomsbury Publishing.

Moore, R. (2014). Social realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. I Barret, B. & Rata, E. (red.), *Knowledge and the future of the curriculum* (p. 23–40). Palgrave Macmillan.

Morgan, C. & Sfard, A. (2016), Investigating changes in high-stakes mathematics examinations: A discursive approach. *Research in Mathematics Education*, 18(2): 92-119.

Muller, J. (2011). Through others' eyes: The fate of disciplines. I Christie, F. & Maton, K. (red.), *Disciplinary: Functional linguistics and sociological perspectives* (p. 13-34). Bloomsbury Publishing.

Musil, C. M. (2015). "A step away from complacent knowing": Reinventing democracy through the humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 14(3): 239-259.

Mård, N. & Klausen, S.H. (2024). Speaking and thinking about crosscurricular teaching: Terms, concepts, and conceptions. I Klausen, S.H. & Mård, N. (red.), *Developing a Didactic Framework Across and Beyond School Subjects. Cross- and Transcurricular Teaching* (s. 7-18). UK og US: Routledge. doi: 10.4324/9781003367260-3.

Newell, W. H. (2013). Contributions of interdisciplinary studies to civic learning: An addendum to A crucible moment. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 31: 192-200.

Nielsen, F.V. (2011). Sammenlignende fagdidaktik: Genstandsfelt, perspektiver og dimensioner. I Krogh, E. & Nielsen, F.V. (red.), *Sammenlignende fagdidaktik. Cursiv nr. 7* (s. 11-32). Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. Teachers College Press.

Nowotny, H.; Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity.

Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

- Nussbaum, M. (2018). Education for citizenship in an era of global connection. I Stoller, A. & Kramer, E. (red.). *Contemporary philosophical proposals for the university: Toward a philosophy of higher education* (s. 145-160). Palgrave MacMillan
- Penny, S. (2009). Rigorous interdisciplinary pedagogy: Five years at ACE. *Convergence*, 15: 31-54. doi: 10.1177/135485650809701
- Popkewitz, T.S. (2011). Curriculum history, schooling and the history of the present. *History of Education*, 40(1): 1-19
- Porter, A. L.; Roessner, J.D.; Cohen, A.S. & Perreault, M. (2006). Interdisciplinary research: meaning, metrics and nurture. *Research Evaluation*, 15:187-196. doi: [10.3152/147154406781775841](https://doi.org/10.3152/147154406781775841).
- Rappleye, J. & Komatsu, H. (2017). How to make Lesson Study work in America and worldwide: A Japanese perspective on the onto-cultural basis of (teacher) education. *Research in Comparative and International Education*, 12(4): 398-430. doi:10.1177/1745499917740656
- Repko, A. F. & Szostak, R. (2017). *Interdisciplinary research: Process and theory*. Sage Publications
- Rowland, S. (2002). Interdisciplinarity as a site of contestation. In Annual conference of the British Educational Association of Educational Research, University of Exeter. Retrieved from: http://www.ucl.ac.uk/cishe/seminars/interdisciplinarity/contestation_paper.doc
- Salter, L., & Hearn, A. (eds.). (1996). *Outside the lines: Issues in interdisciplinary research*. McGill-Queen's University.
- Schaffalitzky de Muckadell, C., & Klausen, S. H. (2011). Udfordringer i tværfagligt samspil. I Klausen, S.H. (red.). *På tværs af fag. Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde* (s. 211-232). København: Akademisk forlag
- Schweisfurth, M. & Elliott, J. (2019). When 'best practice' meets the pedagogical nexus: recontextualisation, reframing and resilience. *Comparative education*, 55(1): 1-8. doi:10.1080/03050068.2018.1544801
- Shumway, D.R. & Messer-Davidow, E. (1991). Disciplinarity: an introduction. *Poetics Today*, 12: 201-225. doi:10.2307/1772850.
- Skovgaard-Petersen, V. (1976). *Dannelse og demokrati. Fra latin til almen skole. Lov om højere almen skoler 24. april 1903*. København

Skovgaard-Petersen, V., Lauring, P., Gregersen, T. & Krarup, P. (1970), *Skolebøger i 200 år*. København: Gyldendal.

Spencer H (1855) *Principles of Psychology*. London, UK: Longman, Brown, Green and Longmans.

Suchman, L. (2013). Consuming Anthropology. I Barry, A. & Born, G. (red.). *Interdisciplinarity. Reconfigurations of the social and natural sciences* (s. 141–160). New York: Routledge.

Stember, M. (1991). Advancing the social sciences through the interdisciplinary enterprise. *The Social Science Journal*, 28: 1–14. [doi:10.1016/0362-3319\(91\)90040-b](https://doi.org/10.1016/0362-3319(91)90040-b).

Stoller, A. (2020). A Case for Critical Interdisciplinarity: Interdisciplinarity As Democratic Education. *Issues In Interdisciplinary Studies*, 38(1-2): 33-56

Togebj, O.; Hobel, P.; Haaning, K.; Qvortrup, A. & Ljungdalh, A.K. (2019). *Faglighed i gymnasiet. Dansk. Delrapport 4. Gymnasiepædagogik særnummer*. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

Vogel, A. L., Hall, K. L., Fiore, S. M., Klein, J. T., Bennett, L. M., Gadlin, H., Stokols, D., Nebeling, L. C., Wuchty, S., Patrick, K., Spotts, E. L., Pohl, C., Riley, W. T., & Falk-Krzesinski, H. J. (2013). The Team Science Toolkit: Enhancing Research Collaboration through Online Knowledge Sharing'. *American Journal of Preventive Medicine*, 45: 787–9.

Welch, J. (2011). The emergence of interdisciplinarity from epistemological thought. *Issues in Integrative Studies*, 29: 1-39.

Zhang, Y. & Wildemuth, B.M. (2009). Qualitative analysis of content. In Windemuth, B.M. (ed.). *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CN: Libraries Unlimited

Zeuner, L. (2011). Analyse eller forandring: Om gymnasieelevers tværfaglige erkendelse. I S. Harnow Klausen (red.), *På tværs af fag: Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde* (s. 101- 137). Akademisk Forlag.

Zeuner, L. (2012). *Fagsamspil og erkendelse i de gymnasiale uddannelser*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne

English summary

Interdisciplinarity only became a formal requirement in the upper secondary school after 2005, but interdisciplinarity has also historically been central in our thinking about science and education. Methodologically anchored in works from Popkewitz,

Kosselleck and Coninck-Smith & Appel, this article investigates whether and how interdisciplinarity takes shape in the upper secondary school students' exam papers for their final exam in Danish in 1915 and 1968. The article finds that interdisciplinarity is present in the upper secondary school students exam papers and thus that the interdisciplinarity has been part of upper secondary school teaching independently of political incentives. The article discusses, on this basis, how interdisciplinarity has been aimed at different purposes: instrumental, critical, or democratic purposes. In addition to contributing a comparative didactic analysis of interdisciplinarity in the Danish subject at different historical times, the article contributes methodological and methodical reflections to future comparative didactic analyses in a historical perspective. Firstly, it contributes with a perspective on conducting comparative subject didactic analyses of the subjects' creative and productive practices. Secondly, it contributes with a perspective on comparative subject didactics from a historical viewpoint.

Keywords

Upper secondary school, interdisciplinarity, comparative didactics, 1915, 1968

Nøgleord

Gymnasium, interdisciplinaritet, sammenlignende didaktik, 1915, 1968

Funding

Artiklen er en del af projektet “Knowledge and Learning in the Danish Gymnasium”, som er finansieret af Danmarks Frie Forskningsfond.

Forfatteroplysninger

Ane Qvortrup

Professor og leder af Center for Gymnasie- og Erhvervsuddannelsesforskning, Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, Syddansk Universitet

Optaget af: Almendidaktik, faglighed i et historisk og aktuelt perspektiv, forhandlet faglighed, dannelse og faglig trivsel

anq@sdu.dk

<https://portal.findresearcher.sdu.dk/da/persons/anq>

ORCID: 0000-0002-2110-0575