

Historie i konkurrencestaten

Nielsen, Carsten Tage

Published in:
Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education

Publication date:
2015

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Nielsen, C. T. (2015). Historie i konkurrencestaten. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015(3), 102-119. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A877481&dswid=-8247>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

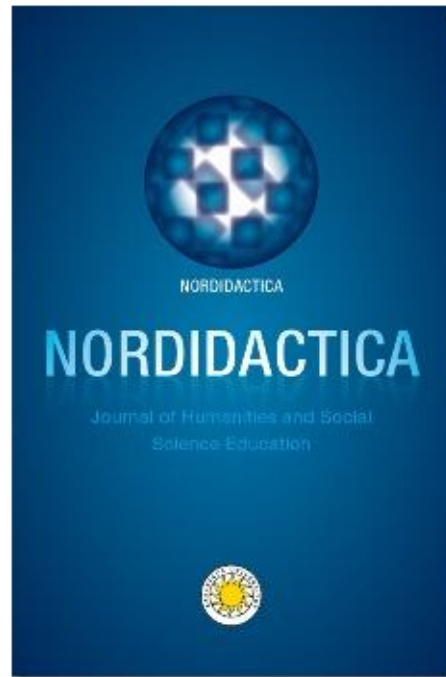
- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Historie i konkurrencestaten

Carsten Tage Nielsen



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2015:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2015:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Historie i konkurrencestaten

Carsten Tage Nielsen

Roskilde Universitet

Abstract: History in the Competition State

This article focuses on the subject History in the Danish compulsory school from the perspective of the Competition State. The Competition State is a conceptualization of the state in the age of globalization developed by the Danish economist Ove Kaj Pedersen. The leading idea is that states compete internationally on competences, knowledge and development where competitiveness is the political raison d'être. All areas of politics are subordinated to the logic of the Competition State where especially education becomes an important strategic field. The normative basis of the Competition State is economic sustainability and personal employability, and the role of education is to qualify and motivate to work. The article shows how the values of the Competition State have influenced the latest revision of the curriculum, and discusses how history didactics is interwoven with this development.

KEYWORDS: CURRICULUM, POLITICS OF MEMORY AND IDENTITY, THEORY OF STATE, POLITICS OF EDUCATION

About the author: Carsten Tage Nielsen er ph.d. i historie og ekstern lektor ved Institut for Kultur og Identitet, Roskilde Universitet, ctn@ruc.dk.

Denne artikel sætter fokus på historiefaget i den danske grundskole set i konkurrencestatens perspektiv. Konkurrencestaten er en forståelse og begrebsliggørelse af stater i globaliseringens tidsalder, beskrevet og analyseret af den danske økonom Ove Kaj Pedersen i bogen *Konkurrencestaten* (2011). Den bærende idé er, at stater konkurrerer med hinanden internationalt på kompetencer, viden og udvikling, hvor det, at klare sig i den internationale konkurrence og optimere landets komparative fordele i forhold til konkurrenterne, udgør den politiske *raison d'être*. Det betyder, at alle politikområder bliver underlagt konkurrencestatens rationale, hvor uddannelse er et særlig, vigtigt strategisk felt. Konkurrencestaten påvirker ikke kun den overordnede uddannelsespolitik, men sætter sig igennem på alle niveauer – altså også på læseplansniveau, og på hvordan lærerne forventes at tænke og gennemføre deres undervisning. Konkurrencestatens normative grundlag er økonomisk bæredygtighed (på engelsk *sustainability*) og personlig beskæftigelsesdygtighed (på engelsk *employability*). Det er ikke blot skolens og uddannelsessystemets opgave at kvalificere til at arbejde, men også at motivere til at arbejde. I konkurrencestaten er pædagogikken således underlagt et økonomisk imperativ, ikke blot i forhold til investering i og udbytte af uddannelse, men også i forhold til det værdigrundlag, der undervises i og uddannes ud fra. Hvordan relaterer konkurrencestatsdiskursen sig til den stående historiedidaktiske diskussion om historiebevidsthed (dannelse og identitet) og historisk tænkning (viden og færdigheder)?¹ Og hvordan relaterer konkurrencestatsdiskursen sig til den stående debat om monokulturel eller flerkulturel historieundervisning?²

Konkurrencestaten

Ove Kaj Pedersen skelner i *Konkurrencestaten* mellem tre moderne statsformer: nationalstaten (1850-1950), velfærdsstaten (1950-1990) og konkurrencestaten (1990-), og han sammenfatter udviklingen i den politiske kultur i Danmark på følgende måde (Pedersen 2011, s. 170):

	Nationalstat	Velfærdstat	Konkurrencestat
Subjekt	Individ	Person (uerstattelig)	Person (egennyttig)
Styremiddel	Disciplinering til individualitet	Dannelse til tilværelsesoplysning	Uddannelse til tilskyndelser
Fællesskab	Nation (ved national identitet)	Demokrati (ved deltagelse)	Sammenhængskraft (ved arbejde)
Ret	Frihed (garanteret ved ret)	Lige muligheder (til oplysning)	Lige muligheder (til arbejde)

¹ Jf. Eskelund Knudsen (2012), Haue (2012), Jensen (2012), Lund (2012a), Lund (2012b), Nielsen (2012).

² Jf. Butters og Bøndergaard (2010) og Haas (2014).

Det er ifølge Pedersen ikke længere grundskolens primære opgave at danne den enkelte til at være borger og deltager i et levende demokrati, men at ”udvikle den enkelte til »soldat« i nationernes konkurrence” (Pedersen 2011, s. 172). Det handler ikke længere primært om den enkeltes alsidige personlige udvikling, men om kompetenceskabelse og færdigheder, der gør den enkelte i stand til at videreuddanne sig for siden at arbejde.³

I konkurrencestaten er subjektet konciperet som en opportunistisk person. Rationalet er, at mennesker handler egennyttigt. Menneskesynet i konkurrencestaten er med andre ord individualistisk og egoistisk. Statsfællesskabet handler ikke længere om national identitet eller demokratisk dannelse, men om statens sammenhængskraft gennem subjekternes tilknytning til og aktive deltagelse på arbejdsmarkedet. Styringen foregår ikke længere gennem opdragelse til individ eller dannelse til medbestemmelse, men gennem kompetenceudviklende uddannelse. I den danske model af konkurrencestaten bliver velfærdsstaten dog indtil videre set som en komparativ konkurrencefordel. Forestillinger om dannelse er derfor ikke helt forsvundet ud af uddannelsessystemet, men der er sket en klar forskydning fra dannelse til uddannelse (Pedersen 2014, s. 25). Dannelsesbegrebet forsvinder nok ikke helt, men det skifter indhold og betydning.

Den gode samfundsborger er en selvforsørgende person, som er bevidst om, at hans eller hendes levestandard og sociale status er afhængig af motivationen og kompetencerne til så tidligt, så intensivt og så langt i livet som muligt at deltage aktivt på arbejdsmarkedet. Subjektets identitet er med andre ord primært knyttet til arbejdsmarkedet. Den gode samfundsborger er kendetegnet ved jobmobilitet, geografisk mobilitet, funktionsmobilitet og transitionsmobilitet. Den gode samfundsborger bevæger sig fra job til job, flytter sig geografisk, påtager sig skiftende jobfunktioner i sin karriere, kvalificerer og opdaterer løbende sine kompetencer, færdigheder og viden på en omkostningsbevidst måde (Pedersen 2014, s. 31). Selvom det, at danne mennesker til medbestemmelse og aktiv deltagelse i et levende demokrati, fortsat er indskrevet som mål i grundskolens formålsparagraf, så bliver det sekundært i konkurrencestatens perspektiv.⁴

Med Pedersens optik kan man se den historiedidaktiske diskussion om historiebevidsthed og identitetsdannelse som et tegn på eller et produkt af en velfærdsstatstænkning. Det er derfor interessant, at disse begreber først kom ind i formålet for grundskolens historiefag i 1995, altså på et tidspunkt hvor konkurrencestaten jf. Pedersen er ved at manifestere sig i den politisk-økonomiske diskurs.⁵ Det bliver ikke mindre interessant af, at grundskolens formålsparagraf i 1993

³ Vendingen ”den enkeltes elevs alsidige personlige udvikling” blev første gang formuleret i folkeskoleloven fra 1975, jf. § 1 stk. 1 i Lov om folkeskolen. *Lov nr. 313 af 26. juni 1975*.

⁴ Jf. § 1 stk. 3 i *Lovbekendtgørelse nr. 665 af 20. juni 2014* (den aktuelle og gældende lov for grundskolen).

⁵ *Historie Faghæfte 4*. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1995. Formålsbeskrivelsen stk. 1 side 9.

blev reformuleret, hvor vendingen forberedelse til ”videre uddannelse” blev overordnet ”den enkelte elevs alsidige udvikling”.⁶

Hvad, der også var nyt i 1993-loven, var et øget fokus på evaluering og vejledning af den enkelte elev. I § 13 stk. 2 hed det således, at ”som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte”. I en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut 2012 om lærernes brug af *Fælles Mål* (læseplanen for grundskolen) siges det om 1993-loven, at ”det blev slået fast, at undervisningen i folkeskolen skal baseres på en målorienteret tankegang med fokus på den enkelte elevs læring” (Danmarks Evalueringsinstitut 2012, s. 11). Det er imidlertid først med læseplansrevisionen i 2002 (*Klare Mål*), at der blev opstillet deciderede mål for undervisningen. Før var målsætningerne mere implicit formuleret under fagenes såkaldte centrale kundskabs- og færdighedsområder. Siden er disse målbeskrivelser blevet revideret med virkning fra 2004, 2009 og 2015.⁷ Det gælder ikke kun historiefaget, men alle skolens fag. Specifikt for historiefaget blev der i 2006 formuleret en obligatorisk historiekanon, som blev indfaset med læseplansrevisionen i 2009.⁸ Teknisk set går disse læseplansrevisioner ud på at sikre, at alle elever har opnået de samme kompetencer og færdigheder, når de forlader grundskolen. *Fælles Mål* er således både et styrings- og evalueringsredskab for lærerne i deres didaktiske praksis, men det er mere end det. Det er også politikernes, myndighedernes og forældrenes redskab i forhold til kontrol og kvalitetssikring af elevernes læring og lærernes undervisning. *Fælles Mål* er således et panoptikon i konkurrencestaten.⁹ Lad os derfor se nærmere på, hvordan læreplaner og skolepraksis spiller sammen generelt og specifikt i forhold til historiefaget.

Lærernes praksis

Danmarks Evalueringsinstitut gennemførte som nævnt i 2011-2012 en undersøgelse af, hvordan lærerne bruger *Fælles Mål*, når de planlægger, gennemfører og evaluerer deres undervisning, og hvordan skolens ledelse forholder sig til lærernes arbejde med *Fælles Mål*.¹⁰ Undersøgelsen baserede sig blandt andet på interviews med

⁶ Jf. § 1 stk. 1 i Lov om folkeskolen. *Lov nr. 509 af 30. juni 1993*, og gentaget i samtlige revisioner af folkeskoleloven siden 1993.

⁷ *Klare Mål* blev til *Fælles Mål* i 2004 for at understrege, at de var obligatoriske for alle. Siden er benævnelsen *Fælles Mål* bibeholdt: i 2009 som ”nye reviderede *Fælles Mål*” og i 2015 som ”nye forenklede *Fælles Mål*”.

⁸ Kanonen blev formuleret i forbindelse med et udvalgsarbejde, der skulle komme med forslag til, hvordan historiefaget kunne ”styrkes” i grundskolen jf. *Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*. Undervisningsministeriet juni 2006. Se endvidere Grinder-Hansen (2008), Haas (2014), Nielsen (2008) og Nielsen (2009).

⁹ Jf. Michel Foucault: *Surveiller et punir* (1975), da. *Overvågning og straf* (1977).

¹⁰ Rapporten blev til på opdrag af Skolerådet (Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen), som var et ’uafhængigt’ råd, der havde til formål at følge, vurdere og rådgive undervisningsministeren om kvalitet i folkeskolen og ungdomsskolen. Fra januar 2014 blev Skolerådet omdannet til Rådet for Børns Læring, udstyret med et nyt og bredere mandat jf. folkeskoleloven § 57. *Lovbekendtgørelse nr. 665 af 20. juni 2014*.

lærere og skoleledere, samt observationer af undervisning på fem udvalgte skoler i landet. I evalueringsinstituttets rapport konkluderede man, at lærerne ikke er målstyrede, når de planlægger og tilrettelægger deres undervisning:

Lærernes planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen tager derimod afsæt i emner og aktiviteter. Det betyder, at lærernes fokus er på, hvilke emner der skal undervises i, og hvordan de konkret skal udmøntes i undervisningen, frem for hvilke læringsmål eleverne skal arbejde hen imod, og hvordan disse operationaliseres i undervisningen ... lærerne oplever, at eleverne lærer noget af undervisningen, uafhængigt af arbejdet med mål. Eller sagt på en anden måde får lærerne gennem deres undervisning indirekte bekræftet, at læringsmål ikke synes at være en forudsætning for kvalitet i undervisningen. (Danmarks Evalueringsinstitut 2012, s. 7)

Det betyder imidlertid ikke, at lærerne slet ikke arbejder med eller forholder sig til *Fælles Mål*, det sker blot på en anden måde, end hvad evalueringsinstituttet havde forventet sig, og hvad evalueringsinstituttet vurderede som den intentionelle måde at anvende *Fælles Mål* på. Lærerne burde ifølge evalueringsinstituttet arbejde systematisk med læringsmål på alle niveauer (trin, årsplaner, undervisningsforløb, aktiviteter) (Danmarks Evalueringsinstitut 2012, s. 19). Lærerne bruger derimod primært *Fælles Mål*, som en tjekliste i forbindelse med udarbejdelse af årsplaner eller som en overordnet strømpil for, om undervisningen er i tråd med de givne rammer (ibid., s. 8).

I forhold til skolelederne konkluderede evalueringsinstituttet, at skolelederne ikke anser brugen af *Fælles Mål* som en forudsætning for kvalitet i undervisningen:

*Skolelederne fremhæver i stedet, at bl.a. lærernes evner som klasserumsledere og lærernes relationskompetencer er vigtigere, og at noget endda risikerer at gå tabt i undervisningen, hvis lærerne er meget fokuserede på mål. Skolelederne italesætter derved ikke *Fælles Mål* som et afsæt for undervisningen, men snarere som ét element blandt flere, som lærerne skal tage hånd om. (Danmarks Evalueringsinstitut 2012, s. 8)*

Der er åbenlyst andre værdier på spil hos lærerne og deres skoleledere end dem evalueringsinstituttet havde forventet at finde:

*Det blev i løbet af EVA's interview på de fem skoler i undersøgelsen i stigende grad tydeligt, at lærernes brug af *Fælles Mål* er svær at løsrive fra en bredere overvejelse om den målbaserede tilgang til undervisningen, som 1993-lovgivningen, og senere *Fælles Mål*, lægger op til. Interviewsituationerne gjorde EVA opmærksom på, at det kan hænge sådan sammen, at den logik og tankegang, der ligger i *Fælles Mål*, harmonerer dårligt med skolernes praktiske virkelighed, og at det ikke fremstod naturligt for lærerne at sætte ord på betydningen af *Fælles Mål* for deres praksis. En mulig forklaring er, at en undersøgelse af *Fælles Mål* spørger ind til en målsætningslogik, der ikke afspejler, hvordan undervisningen normalt udtænkes og planlægges på skolerne. Det kom først og fremmest til udtryk ved, at drøftelserne om emnet *Fælles Mål* med både lærere og skoleledere i praksis var vanskelige. (Danmarks Evalueringsinstitut 2012, s. 26)*

Rapporten er interessant på den måde, at den afspejler et kulturmøde mellem en velfærdsstatstænkning, repræsenteret ved lærere og skoleledere, og en

konkurrencestatstænkning repræsenteret ved evalueringsinstituttet. Lærerne og skolelederne er rundet af en lang tradition, hvor elevernes alsidige personlige udvikling og dannelse til medbestemmelse og aktiv deltagelse i et levende demokrati var – og er – ledetråden. Folkene fra evalueringsinstituttet kommer derimod fra et system rundet af New Public Management. Den institution, de repræsenterer, er etableret som et resultat af konkurrencestatens behov for effektivitetsstyring og kontrol. De er med andre ord frisatte fra traditionen.

I forbindelse med indførelsen af *Fælles Mål* i 2004 udgav Undervisningsministeriet i 2006 en publikation, der skulle fremme brugen af *Fælles Mål* blandt skolens aktører. I publikationen *Fælles Mål i skolens hverdag – hvordan?* er der ikke helt samme entydige og rationelle fokus på læringsmål, som i rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut fem år senere. Når evalueringsrapporten taler om læringsmål og *Fælles Mål*, tænkes der primært på de bindende slut- og trinmål for de enkelte fag. I undervisningsministeriets publikation er de bindende slut- og trinmål (Mål i *Fælles Mål*) blot én af flere slags mål lærerne skal arbejde med i grundskolen. Udover slut- og trinmålene i *Fælles Mål* tales der om mål i forhold til elevgrupperinger (klassemaal), gruppe- og holdmaal, læringsmål (som noget forskelligt fra slut- og trinmål), mål vedrørende arbejdsformer, mål vedrørende tværgående emner og problemstillinger, sociale mål, mål vedrørende undervisningsmæssige kvalifikationer, etiske mål, faglige mål, færdighedsmål, kundskabsmål, interessemaal, mål vedrørende indhold og mål vedrørende metoder.¹¹ *Fælles Mål* må ”ikke blive betragtet som en facitliste, hvor man blot kan »hakke af« efterhånden, som man kommer igennem opremsningen” (Undervisningsministeriet 2006a, s. 19). I publikationen omtales læringsmål på følgende måde: ”... læringsmål kan blive sat af den enkelte lærer eller af teamet i fællesskab afhængigt af, hvad målet handler om. Ofte vil eleverne/eleven blive inddraget i målfastsættelsen” (Undervisningsministeriet 2006a, s. 31). Det kan derfor ikke undre, hvis evalueringsinstituttets undersøgere og deres informanter ikke var på bølgelængde med hinanden.

I 2010-2011 gennemførte jeg sammen med min kollega Claus Haas fra Institut for Uddannelse og Pædagogik på Aarhus Universitet en undersøgelse af, hvad lærerne i historie i grundskolen tænker om deres faglige praksis. Der var tale om en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, som indgik i et projekt om *Dannelse og kulturarv i globaliserede samfund*.¹² Vores formål var ikke at undersøge lærernes brug af slut- og trinmål i *Fælles Mål*, men deres brug og tænkning omkring de didaktiske begreber og indholdsmæssige prioriteringer, som også er formuleret i *Fælles Mål* i form af fagformål og historiekanon, og så var vi særlig interesserede i, hvordan lærerne forholder sig til det nationale og det flerkulturelle aspekt i deres historieundervisning.

¹¹ Jf. afsnittet ”Om Fælles Mål: Forskellige mål” side 26-25.

¹² Undersøgelsen baserede sig på en simpel tilfældig stikprøve med et udtræk på 201 danske grundskoler. 58 % af skolerne responderede positivt. 570 lærer fik adgang til spørgeskemaet, og 380 svarede på det (svarprocent på 67 %). Undersøgelsen er endvidere omtalt i Haas og Nielsen (2012a), Haas og Nielsen (2012b), Haas og Nielsen (2013) og Haas (2014). Se endvidere Hass’ artikel i dette nummer af Nordidactica.

Det vil sige til fagets erindrings- og identitetspolitiske dimension. Vores undersøgelse var konciperet ud fra en velfærdsstatstænkning om dannelse, kulturarv og demokrati. Vi spurgte med andre ord meget ind til det kulturbærende og kulturskabende i historieundervisningen, og var således mest interesseret i undervisningens indhold og dens erindrings- og identitetspolitiske implikationer frem for lærernes arbejde med slut- og trinmål.

Vores undersøgelse bekræfter, at lærerne bruger *Fælles Mål*, og at de har et refleksivt – eller selektivt – forhold til læseplanen. 93 % angav således, at de i høj grad eller i nogen grad lægger vægt på at leve op til faghæftets bestemmelser, når de planlægger deres undervisning, mens det kun var 64 % som angav, at de i høj grad eller i nogen grad lægger vægt på at følge historiekanonens kronologi, som på det tidspunkt ikke blot var obligatorisk, men også skulle anvendes i kronologisk rækkefølge. Det skal ses i sammenhæng med, at 69 % angav, at de i høj grad eller i nogen grad, lægger vægt på at inddrage historiebrug uden for skolen, selvom historiebrug ligesom kanonen var en del af fagets målsætning og begrebsverden på undersøgelsestidspunktet.¹³

I forhold til en række faste variable så som køn, alder mv. var der visse udsving, som indikerer en forskellig måde at forholde sig til spørgsmålene på – og til *Fælles Mål*. I forhold til at følge faghæftets bestemmelser var yderpunkterne repræsenteret ved kvinder (98 %) og mænd (87 %). I forhold til kanonens kronologi var yderpunkterne repræsenteret ved lærere som alene underviser på begyndertrinnet (3.-4. klasse) (69 %) og lærere på skoler med en større andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk (58 %).¹⁴ På spørgsmålet om at inddrage historiebrug uden for skolen var yderpunkterne repræsenteret ved: ældre lærere samt lærere som alene underviser på begyndertrinnet (74 %) og yngre lærere (62 %).¹⁵ Lærerne forholder sig med andre ord ikke slavisk til bestemmelserne i *Fælles Mål*.

Historiebevidsthed var et centralt didaktisk begreb i faghæftet. Styrkelse af historiebevidsthed og identitet forekom nok i fagformålet, men var ikke ekspliciteret som slut- eller trinmål. 93 % af alle respondenter angav, at de i høj grad eller i nogen grad bruger historieundervisningen til at belyse samspillet mellem fortid, nutid og fremtid. Her var yderpunkterne repræsenteret ved lærere med linjefag i historie samt lærere på skoler med en større andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk (98 %) og lærere uden linjefag i historie samt lærere som alene underviser på begyndertrinnet (89 %).¹⁶

¹³ Procentsatserne er i forhold til alle respondenter (N=380).

¹⁴ Der var her tale om lærernes subjektive opfattelse, ikke faktiske tal, og vi valgte at sætte 'større andel' til over 25 %.

¹⁵ Procentsatserne er i forhold til de særlige typer respondenter (faste variable) og i forhold til dem, som har svaret i høj grad eller i nogen grad på spørgsmålet.

¹⁶ Det er ikke alle lærere, som underviser i historie, som har linjefag i historie. Hensigten i skolereformen fra 2014 er imidlertid, at alle lærere kun må undervise i fag, som de har undervisningsfag i. Det vil sige, at de har bestået faget i deres læreruddannelse eller opnået kompetence til at undervise i faget gennem efteruddannelse.

Disse tal kan tolkes som, at lærerne i historie faktisk forholder sig aktivt til *Fælles Mål*, at de ikke opfatter *Fælles Mål* som en facitliste, men som et rammeværk, deres didaktiske tænkning og praksis kan udfolde sig indenfor. De lader sig ikke umiddelbart disciplinere til en entydig målstyringstænkning, men inddrager deres subjektivitet, livshistorie og menneskelige erfaringer i historieundervisningen, fordi Historie ikke kun er et færdigheds- og vidensfag, men også et dannelsesfag. En anden læsning, som lægger sig op ad evalueringsrapportens logik, kunne være, at lærerne gør, som det passer dem, at de nærmest har et subversivt forhold til læringsmålsstyret undervisning og statslige direktiver, at de ikke forholder sig til kvalitet i faget, som myndighederne forventer, og derfor må disciplinere yderligere og sættes under skærpet kontrol.

Kaj Ove Pedersen har introduceret militærmetaforen med vendingen, at vi alle er »soldater« i konkurrencestaten. I Pedersens optik er metaforen mere tænkt som en analytisk-deskriptiv figur end en normativ kritik af konkurrencestatens menneskesyn. George Lakoff og Mark Johnson har i deres bog *Metaphors We Live By* (1980) påvist, at metaforer ikke blot er forbundet med poetik og retorik, men spiller en central rolle i den måde, vi som mennesker opfatter verden på. De taler således om konceptuelle metaforer, som vi anvender i vores dagligsprog, uden vi tænker videre over det, men som ikke desto mindre har afgørende indflydelse på vores tankegang og mentalitet. En soldat, der ikke adlyder sin befalingsmand, men går egne veje og tænker for selvstændigt, er en farlig person. Ikke blot for sig selv, men for hele sin deling eller sit kompagni. Hvis der er soldater i konkurrencestaten, må der også findes befalingsmænd. En befalingsmand, som ikke giver sine soldater entydige ordre og retningslinjer, er en farlig person, fordi soldaterne kan komme i tvivl om, hvordan de skal agere og reagere og derved bringe missionen i fare. For at blive i metaforen kunne man sige, at auditørkorpset (evalueringsinstituttet) måske var for ensidige i deres dom og ikke inddrog befalingsmændene og selve kommandostrukturen i deres overvejelser, da de udpegede lærere og skoleledere som bagstræberiske i forhold til at arbejde med mål og målstyring i undervisningen.

En ny skole, en ny fremtid

Det interessante med Kaj Ove Pedersens analyse af staten i det globaliserede samfund er, at det politiske system i Danmark har taget begrebet og analysen til sig og gjort konkurrencestaten til sit politiske program og styringsredskab. Den daværende socialdemokratiske finansminister Bjarne Corydon udtalte i august 2013 i et interview til dagbladet *Politiken*:

Jeg tror på konkurrencestaten som den moderne velfærdsstat ... Naturligvis er vi som samfund sat under et pres. Men vores reformer handler kun delvis om økonomiske nødvendigheder skabt af globaliseringen. Vi gennemfører reformerne, fordi vi mener, at det er vejen til et bedre samfund ... Det handler om økonomisk stabilisering og vækst. Og så handler det om at skabe lighed på en moderne måde. (Jespersen, Kestler og Schou Norgaard 2013)

Før sommerferien havde regering og opposition indgået forlig om ”et fagligt løft af folkeskolen”.¹⁷ Parterne var enige om skolens traditionelle værdier som at udvikle eleverne til aktive medborgere, give dem sociale kompetencer, fremme deres alsidige udvikling og dannelse, give dem kundskaber og færdigheder og lyst til at lære mere.

Men den danske folkeskole står også over for store udfordringer ... mellem 15 og 17 pct. af eleverne forlader i dag folkeskolen uden tilstrækkelige læse- og matematik færdigheder og mange elever henvises til specialundervisning. Derudover har Danmark relativt set få fagligt stærke elever. Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence. (Regeringen 2013, s. 1)

Der blev derfor opstillet tre nationale mål for grundskolen:

1. *Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.*
2. *Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.*
3. *Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis. (Regeringen 2013, s. 3)*

Til at fremme disse mål blev der formuleret tre virkemidler:

- *En længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring.*
- *Et kompetenceløft til lærere, pædagoger og skoleledere.*
- *Få klare mål og regelforenklinger. (Regeringen 2013, s. 3)*

Hvad betyder reformen så for historiefaget? Historiefaget har ikke fået flere timer på trods af en længere skoledag.¹⁸ De ekstra timer går primært til dansk og matematik, dernæst til natur- og sprogfag og til sidst tilgodeses praktisk-musiske fag og idræt med få ekstra timer på enkelte klassetrin. Historie var allerede med læseplansrevisionen i 2009 blevet tilgodeset med en ekstra time i 5. klasse, men timetallet for faget siger selvfølgelig noget om, hvilken betydning faget tillægges.¹⁹ Intentionen i reformen er også at skabe ’den åbne skole’, hvor grundskolen skal åbne sig mod det omgivende samfund og samarbejde med lokale idræts-, kultur- og foreningsliv. Her vil historiefaget kunne få noget ud af at samarbejde med det lokale museum og arkiv, men museumsstrukturen i Danmark er i de senere år blevet centraliseret i større regionale enheder, hvorfor det nærmeste museum godt kan ligge langt fra den enkelte

¹⁷ Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, 7. juni 2013.

¹⁸ Forholdet mellem antallet af ugentlige lektioner og klokketimer i historie per årgang er følgende 3. (1, 30 min.), 4. (2, 60 min.), 5. (2, 60 min.), 6. (2, 60 min.), 7. (2, 60 min.), 8. (2, 60 min.), 9. (1, 30 min.). Til sammenligning har dansk fra 4. til 9. klasse (7, 210 min.) og matematik på alle trin (5, 150 min.).

¹⁹ Se endvidere bilag 1 i Nielsen 2008, s. 182.

skole. En længere skoledag giver dog lidt mere fleksible rammer for ekskursioner og feltarbejde, men det kræver fortsat, at der er et budget til at tage på tur for, og der er der sjældent.

Bedre undervisning handler bl.a. om kompetenceløft. Indtil reformen har det været gældende, at lærere godt kunne blive sat til at undervise i fag, de ikke var uddannet til. I den omtalte kvantitative undersøgelse, spurgte Claus Haas og jeg også ind til lærernes uddannelsesmæssige baggrund. 97 % af respondenterne havde en læreruddannelse, men kun 43 % havde linjefag i historie. 57 % af lærerne i historie havde således ikke læst historie i deres læreruddannelse. Lærere uden linjefag i historie underviste typisk i faget på 3. – 6. klassetrin (hhv. 65, 56, 59 og 55 %), mens de lærere, som havde linjefag, typisk underviste i faget på 7. – 9. klassetrin (hhv. 53, 53 og 72 %).²⁰ Vi kunne også se, om der var signifikant forskel på, hvordan de to typer lærere i historie svarede på vores forskellige spørgsmål.²¹ I forhold til at arbejde med historiebevidsthed i undervisningen, var det fx muligt under kategorien ”hvad bruger du din undervisning til”, at svare på spørgsmålene ”at bearbejde forhold i fortiden”, ”at bearbejde forhold i nutiden”, ”at afklare handlemuligheder i fremtiden” og ”at belyse samspillet mellem fortid, nutid og fremtid”. Her gjorde linjefaget en forskel i 3 ud af 4 spørgsmål. Lærerne var relativt enige når det gjaldt om ”at bearbejde forhold i fortiden”. Her svarede 95 % (linjefag) og 93 % (ikke linjefag), at deres undervisning i høj grad eller i nogen grad gik ud på at bearbejde forhold i fortiden. I forhold til at bearbejde forhold i nutiden svarede 95 % (linjefag) og 88 % (ikke linjefag) i høj grad eller i nogen grad. I forhold til at afklare handlemuligheder i fremtiden svarede 78 % (linjefag) og 57 % (ikke linjefag) i høj grad eller i nogen grad, og i forhold til at belyse samspillet mellem fortid, nutid og fremtid svarede 98 % (linjefag) og 89 % (ikke linjefag) i høj grad eller i nogen grad. Det kunne således virke som om, at lærere uden linjefag i historie er mere usikre på spørgsmålet om historiebevidsthed end lærere med linjefag, selvom det at koble handlekompetence med historiebevidsthed heller ikke er så entydigt for lærere med linjefag i historie. Et andet moderne historiedidaktisk begreb er, som nævnt, historiebrug. I kategorien ”hvad lægger du vægt på, når du planlægger din undervisning” blev respondenterne bedt om at forholde sig til spørgsmålet ”at inddrage historiebrug uden for skolen”. Her svarede 72 % (linjefag) og 67 % (ikke linjefag) i høj grad eller i nogen grad. Det vil sige: ingen en signifikant forskel. Yderpunkterne var derimod repræsenteret ved ældre lærere samt lærere som alene underviste på begyndertrinnet (74 %) og yngre lærere (62 %). Når det gælder historiebrug, handler det måske mere om livserfaring end om formel uddannelse.

I den nye skolereform er princippet, at alle der underviser i et fag, også skal have formel undervisningskompetence i faget, enten gennem bestået undervisningsfag i læreruddannelsen eller gennem efteruddannelse, som giver tilsvarende kompetence.

²⁰ Alle respondenter N = 380, Linjefag N = 157, Ikke linjefag N = 211. 3 respondenter var ved at tage en læreruddannelse, og 9 havde en anden uddannelsesmæssig baggrund end læreruddannelsen.

²¹ Vi definerede ’signifikant’ som en forskel på over 5 procentpoint.

Målet er fuld kompetencedækning i 2020. Når det ikke længere går an at undervise i fag, man ikke har undervisningskompetence i, hænger det bl.a. sammen med skærpede krav til lærernes professionalisme i kraft af princippet om læringsmålsstyret undervisning og det skærpede fokus på faglighed.²²

I forbindelse med reformen er der kommet nye læseplaner for fagene, og fagformålene er ligeledes blevet reviderede. Historiefaget er nu organiseret i forhold til tre kompetenceområder:

- Kronologi og sammenhæng
- Kildearbejde
- Historiebrug

Til hvert kompetenceområde er der formuleret kompetencemål efter henholdsvis 4., 6. og 9. klassetrin.²³ Under hvert kompetencemål er der formuleret et antal faseopdelte færdigheds- og vidensmål. Faseopdelt, fordi der for hvert trin er to skoleår. Målene er formuleret som læringsmål for eleverne, og starter alle med ”Eleven kan...”. Hidtil har det heddet: ”Undervisningen skal ...”. Det er med andre ord først nu, to år efter evalueringsinstituttets rapport, at *Fælles Mål* entydigt er blevet læringsmålsorienteret. For historiefaget er der i alt 9 kompetencemål og 88 færdigheds- og vidensmål, eleverne skal nå fra 3. til 9. klassetrin.

Undervisningsministeriet har i forbindelse med reformen udgivet to publikationer, som nøje beskriver, hvordan læreren skal praktisere læringsmålsstyret undervisning.²⁴ Lærerne skal arbejde ud fra en didaktisk relationsmodel med punkterne: læringsmål, undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering. I planlægningsfasen skal læreren først vælge de færdigheds- og vidensmål, der skal arbejdes med i det pågældende forløb i den pågældende klasse. Herefter skal læreren ”nedbryde” de valgte færdigheds- og vidensmål til konkrete læringsmål for eleverne i klassen. Læreren skal på baggrund af en formativ evaluering afklare, hvor eleverne befinder sig i forhold til de ”nedbrudte” mål, for i valget af undervisningsaktiviteter (samt materialer og undervisningsformer) at vælge dem, som fremmer elevernes læring. Læreren skal dernæst opstille en liste af tegn, som viser, at eleverne har nået læringsmålene. I gennemførelsen af undervisningen skal lærere og elever hele tiden have fokus på læringsmålene. Målene skal tydeliggøres for eleverne, og undervisningsaktiviteterne skal passe til elevernes læringsforudsætninger. Læreren skal systematisk overvåge hver enkelt elev med henblik på eventuel op- eller nedjustering af læringsmålene, ligesom læreren løbende skal give feedback til de enkelte elever i forhold til læringsmålene. Elevernes læring skal ”stilladseres, varieres og sprogliggøres”, hedder det. I evalueringen af undervisningen skal den formative

²² Man kan jf. Nielsen 2009 og Nielsen 2012 diskutere hvad ’faglighed’ er i forhold til historiefaget. Hvis man ser historie som et dannelsesfag, så kan faglighed ikke alene bestå i viden og færdigheder, der kan formuleres som læringsmål, men vil også bestå af noget, der ikke er eller kan gøres målbart.

²³ Der undervises i historie fra 3. klasse til og med 9. klasse.

²⁴ *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen. Introduktion til Fælles Mål og læringsmålsstyret undervisning*, Undervisningsministeriet 2014a og *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen. Vejledning*, Undervisningsministeriet 2014b.

evaluering af elevernes læring, som er blevet foretaget undervejs i forløbet, følges op af en summativ evaluering af læringsudbyttet, som bruges formativt i planlægningen af det følgende undervisningsforløb (jf. Undervisningsministeriet 2014b, s. 9-26).

Lad os lige genkalde, hvad folkene fra Danmarks Evalueringsinstitut skrev i 2012, nemlig ”at den logik og tankegang, der ligger i Fælles Mål, harmonerer dårligt med skolernes praktiske virkelighed” (Danmarks Evalueringsinstitut 2012, s. 26). I forbindelse med reformen af grundskolen blev lærernes arbejdstidsregler også ændret. Lærerne skal dels bruge mere af deres arbejdstid med eleverne, og dermed mindre tid på forberedelse. Desuden skal lærerne nu lægge alle deres arbejdstimer på skolen. Det betyder at forberedelse og retning af opgaver skal ske på skolen på de tidspunkter, hvor lærerne ikke underviser eller holder møder. Politikerne havde ikke tillid til, at lærerne selv kunne administrere deres arbejdstid hjemme. Samtidig med den omfattende reform af grundskolen, forsøger politikerne således at ændre lærernes professionsbevidsthed fra en kaldstanke til en lønmodtagerbevidsthed.²⁵

Reformen er ikke blot politikernes idé og værk, men er pædagogisk blevet ”stilladseret” af bl.a. professor Jens Rasmussen, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet i forhold til læringsmålsstyret undervisning og læring og forsknings- og udviklingsleder Andreas Rasch-Christensen, VIA University College i forhold til de nye *Fælles Mål*.²⁶ Det er imidlertid ikke alle pædagogiske eksperter, som er begejstrede for det rationale, der ligger bag skolereformen. I bogen *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed* (2014) skriver Knud Illeris om:

... tre grundlæggende fejltagelser, der alle er karakteristiske for konkurrencestatens manglende forståelse for, hvordan mennesker fungerer, når der ikke lige er tale om økonomiske forhold. Den ene er, at beslutningstagerne har haft svært ved at skelne mellem uddannelse og læring – det, som de har anset for at være forbedringer af uddannelser, har langtfra altid medført bedre læring. Den anden er, at målinger har fået en afgørende betydning for uddannelsernes indretning og drift, uden at der tages hensyn til, at det målelige dermed opprioriteres på bekostning af alt det, som ikke kan måles, men som alligevel har mindst lige så stor betydning, både økonomisk og menneskeligt. Og den tredje er, i forlængelse heraf, en manglende forståelse for betydningen af den læring, der drejer sig om personlig og identitetsmæssig udvikling. (Illeris 2014, s. 208-209)

Selvom Illeris ikke direkte forholder sig til det nye *Fælles Mål* eller *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen*, så kan man med Illeris argumentere for, at det gennemgribende og systematiske arbejde med målbare læringsmål forskyder

²⁵ Lærernes arbejdstidsregler har sagligt set ikke noget med Undervisningsministeriets reform af grundskolen at gøre. Det er et overenskomstmæssigt spørgsmål mellem Kommunernes Landsforening (KL) og Danmarks Lærerforening (DL). Lærerne gik ikke med til disse regler, og blev derfor lockoutet af KL i 25 dage i foråret 2013, hvorefter regering og folketing gjorde KLs udspil til lov jf. Lov nr. 409 af 26. april 2013 (Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område).

²⁶ Jf. Undervisningsministeriets hjemmeside, url: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole>.

fokus fra det mindre målbare, som også er en del af *Fælles Mål*. Der ligger således en bestemt opfattelse af, hvad læring er, i den læringsmålsstyrede undervisning, nemlig at læring, er noget der kan og skal måles.

Det er derfor interessant, at ministeriet i forbindelse med reformen har valgt ikke længere at publicere trykte faghæfter, hvor alt før var samlet under ét, men kun at publicere på nettet.²⁷ Det som først møder læreren, der søger information her, er kompetencemålene og de tilhørende færdigheds- og vidensmål, hvilket jo også er dem, læreren ifølge den læringsmålstyrede undervisning skal forholde sig til. Fagformålene, som udtrykker fagets identitet, skal man lede efter. Det er fx heller ikke medtaget i den læseplan for fagene, som kan hentes i pdf-format, men findes kun på hjemmesiden.

De nye fagformål for historie er formuleret på følgende måde:

Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.

Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.

Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund. (<http://www.emu.dk/modul/historie-mål-læseplan-og-vejledning>)

I forhold til *Fælles Mål 2009* er fagformålene indholdsmæssigt de samme, men sprogligt forkortet og perspektivet vendt fra hvad undervisningen skulle lede frem til, til hvad eleverne skal gøre eller opnå. Det er ikke sådan, at historisk bevidsthed eller historiebevidsthed og historiebrug ikke findes i formuleringerne af kompetencemål samt færdigheds- og vidensmål. Det gør de sådan set til overmål, men det er formuleret som noget, eleverne skal kunne – det vil sige noget målbart. Det er noget, læreren skal kunne se tegn på er opnået. Identitet er det derimod ikke lykkedes folkene bag *Fælles Mål* at ”nedbryde” til færdigheds- og vidensmål. Historiekanonen er knyttet til kompetenceområdet kronologi og sammenhæng og indgår her som et færdigheds- og vidensmål. Kendskab til dansk kultur og historie er dog ikke ekspliciteret direkte som færdigheds- og vidensmål, men må formodes at være medtænkt via kanonpunkterne. De enkelte kanonpunkter skal læreren finde i *Vejledning for historiefaget*. Som noget nyt kan kanonpunkterne inddrages ”hvor det skønnes hensigtsmæssigt”, og der er således ikke længere krav om, at punkterne skal anvendes og gennemgås i kronologisk rækkefølge.²⁸

²⁷ Se <http://www.emu.dk/omraade/gsk-lærer/ffm/historie>.

²⁸ *Læseplan for faget historie*, Undervisningsministeriet, 2014, s. 3.

Historiedidaktik og samfundsteori

Hvad betyder alt dette for historiefaget? I første omgang vil de fleste lærere nok gøre, som de hidtil har gjort, når de underviser i historie. De er frie mennesker i egen selvforståelse, ikke soldater eller indsatte i et fængsel. Det tempo, hvori forandringerne vil ske, afhænger i praksis af lærernes egen motivation, af skoleledernes tilskyndelse til at føre de nye principper ud i livet, af kommunalbestyrelsernes vilje og ressourcer til at realisere regeringens projekt og af kapaciteten i forhold til at skulle efteruddanne et stort antal lærere. 57 % af lærerne i historie i Danmark skal sendes på efteruddannelse, hvis de fortsat skal kunne undervise i historie. Der er fem år til, at der skal være fuld kompetencedækning, samtidig vil der være lærere, som går på pension. I vores kvantitative undersøgelse var 37 % af lærerne i Historie født før 1960, og de vil derfor være gået på pension indenfor de næste fem år. I forhold til den kontekst forligsparterne og ministeriet har skabt omkring skolereformen, er der ingen tvivl om, at presset på at få reformen gennemført vil være massivt. Det er et svendestykke for konkurrencestaten. Derfor er læreruddannelsen også blevet reformeret efter samme målstyringslogik. Flasken peger således også på underviserne i læreruddannelsen. Det er dem, som skal lære de nye lærere at tænke læringsmålstyret undervisning, som det naturligste i verden, men de er, ligesom lærerne, også rundet af traditioner med rod i velfærdstaten.

Historiebevidsthed og historiebrug står i det nye *Fælles Mål* på sin vis stærkere som fagbegreber end i de tidligere læseplaner. De figurerer både eksplicit og implicit som begreber i såvel kompetencemål som færdigheds- og vidensmål. Derimod er det mere usikkert om elevernes "historiske bevidsthed og identitet" bliver styrket gennem en læringsmålstyret undervisning. Nu skal man ikke lægge for mange intentioner ned i de reviderede fagformål, men de er sprogligt blevet forkortet så meget, at dét der står, ikke giver mening. Hvordan opnår man for eksempel forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund ved kun at få at vide, at mennesket er historieskabt, men ikke også er historieskabende? Det må i så fald være et demokrati, hvori man ikke selv skal deltage aktivt, men alene lade sig repræsentere. Det passer imidlertid godt ind i Pedersens skelnen mellem nationalstat, velfærdsstat og konkurrencestat. Den offentlige skole er, var og vil altid være statens redskab i forhold til at etablere og vedligeholde et statsbaseret erindringsfællesskab, og lærerne fungerede, fungerer og vil fungere som statens forlængede arm. Under den enevældige fyrstestat handlede det om loyalitet til kongen, hans riger og lande. Under nationalstaten om loyalitet til nationen (forestillingen om ét dansk folk med fælles sprog, kultur og historie). Under velfærdsstaten om loyalitet til og aktiv deltagelse i demokratiet. Under konkurrencestaten om loyaliteten til staten som økonomisk enhed gennem individuel beskæftigelsesdygtighed. Og skolen blev, bliver og vil blive indrettet derefter. Konkurrencestaten har brug for et historiefag, som først og fremmest gør eleverne beskæftigelsesduelige. Historiefaget skal således lære eleverne vigtigheden af at uddanne sig og tage arbejde. Det skal fremelske en identitet som arbejdende, der loyalt er på statens hold i konkurrencen med de andre stater. Andre identitetsmarkører og erindringsfællesskaber er kun interessante for staten og hermed relevante for skolen,

hvis de på en eller anden måde udgør en komparativ konkurrencefordel i forhold til andre stater og økonomier. Det vil sige fremmer beskæftigelsesdygtigheden og sikre økonomisk bæredygtighed.

Historiebevidsthed og identitetsdannelse er ontologiske træk ved det at være menneske og forsvinder derfor ikke, fordi der er nogen, som opfinder og skaber konkurrencestaten, men historiebevidsthed og identitetsdannelse kan få nye værdimæssige orienteringspunkter – ikke mindst i en offentlig skole, som er udtænkt til at være spydspidsen i konkurrencestaten. Selvom borgernes forskellige kulturelle identiteter for så vidt er underordnede i konkurrencestaten, kræver økonomisk bæredygtighed og personlig beskæftigelsesdygtighed omstillingsparathed, fleksibilitet og åbenhed over for forandring. Her må et mere konservativt og traditionstyret værdisæt komme til kort, mens et flerkulturelt og globalt værdisæt mere synes at være i konkurrencestatens interesse. Nok fremmer en stringent og entydig læringsmålsstyret undervisning efterspurgte færdigheder og kompetencer, men spørgsmålet er, om en sådan undervisning samtidig fremmer hensigtsmæssige kulturelle identiteter og praksisser. Problemet med den læringsmålsstyrede undervisning er jo, at spørgsmål om elevernes identiteter og kulturelle praksisser bliver marginaliseret og usynliggjort, fordi det ikke kan gøres målbart og nedbrydes i specifikke læringsmål. Det betyder ikke, at der ikke finder en personlig og identitetsmæssig udvikling sted i en sådan undervisning, men spørgsmålet er, som sagt, om den er ønskelig og hensigtsmæssig.

I den nordiske historiedidaktik er 'historisk tænkning' i de senere år kommet ind som en alternativ diskurs til historiebevidsthed, som har været fremherskende siden 1980'erne. Historisk tænkning fokuserer på viden, færdigheder og kompetencer og er således forenelig med konkurrencestatsdiskursen – ja måske ligefrem udtryk for en konkurrencestatstænkning – ikke nødvendigvis villet eller bevidst fra fortalernes side, men dog et temporært sammenfald. Historiebevidsthed fokuserer på dannelse og identitet. Diskursen knytter sig til en velfærdsstatstænkning, og kom ind i historiedidaktikken og læseplanerne på et tidspunkt, hvor velfærdsstaten var i forandring, hvor behovet for diskussion af identiteter og kulturelle praksisser derfor trængte sig på. Spørgsmålet er, om historiebevidsthed som didaktisk begreb og undervisningsmæssig praksis har udspillet sin rolle og er blevet en tom frase i den nye læseplan for grundskolen. Måske er konkurrencestatsdiskursen med til at gøre dannelse og identitet til et privat anliggende, som ikke vedrører skolen, hvorfor der ikke synes at være behov for et historiefag længere. Det kan måske få lov til at leve videre som et levn fra gamle dage – overleve på nationalkonservative stemmers nåde – eller forsøge at omdefinere sig selv og gøre sig relevant og offensiv i forhold til sin samtid. Udfordringen er, at vi selv synes, vores fag er nyttigt, mens andre har svært ved at få øje på det. Det betyder ikke, at mennesker ikke er interesseret i fortid og historie, men på andre måder end den, skolen leverer.²⁹

²⁹ Jf. Rosenzweig & Thelen 1998.

Referenser

- Butters, N.B. og Bøndergaard, J.T. (2010). *At gøre kultur i skolen. Interkulturel praksis i historieundervisningen*. København: Akademisk Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012). *Fælles Mål. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Eskelund Knudsen, H. (2012). Historiedidaktisk tænkning versus historisk kundskab – historiefaget i det almene danske gymnasium. I Eliasson, P., Hammarlund, K.G., Lund, E. & Nielsen, C.T. (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 2: Historisk Kunskap*. Malmö og Halmstad: Malmö högskola, Högskolan i Halmstad, s. 48-60.
- Folkeskoleloven (1975). Lov nr. 313 af 26. juni 1975. Skolelove Aarhus Universitetsbibliotek. Tilgængelig på: http://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove/?tx_lfskolelov_pi1%5Blawid%5D=89&cHash=c7cfb95a1f2e22bb7e65c77c11d45f7b [hentet 14.02.2015].
- Folkeskoleloven (1993). Lov nr. 509 af 30. juni 1993 Historisk. Retsinformation. Tilgængelig på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74941> [hentet 14.02.2015].
- Folkeskoleloven (2014). Lovbekendtgørelse nr. 665 af 20. juni 2014. Retsinformation. Tilgængelig på: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970> [hentet 14.02.2015].
- Foucault, M. (1977). *Overvågning og straf: det moderne fængselsvæsens historie*. København: Rhodos.
- Grinder-Hansen, K. (2008). Kanon – et middel til at opnå samlingskraft i samfundet? I Jönsson, L.-E., Wallete, A. & Weinberg, J. (red.), *Kanon och kulturarv: Historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag, s. 149-165.
- Haue, H. (2012). Kundskaber indsigt og mulighed for refleksion. I Eliasson, P., Hammarlund, K.G., Lund, E. & Nielsen, C.T. (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 2: Historisk Kunskap*. Malmö & Halmstad: Malmö högskola, Högskolan i Halmstad, s. 34-47.
- Haas, C. (2014). *Staten, eliten og 'os'. Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Haas, C. & Nielsen, C.T. (2012a). Historieundersøgelsen – mellem statsstyring og lærerperspektiv. *Historie & Samfundsfag*, nr. 3, s. 13-19.
- Haas, C. & Nielsen, C.T. (2012b). Historiebevidsthed og/eller kanoniseret fagstyring: set fra historielærernes perspektiv. *Historie & Samfundsfag*, nr. 4, s. 13-27.
- Haas, C. & Nielsen, C.T. (2013). Fagdidaktiske praksisser: som lærerne i historie selv forstår dem. *Historie & Samfundsfag*, nr. 5, s. 5-31.

Illeris, K. (2014). Læring i konkurrencestaten – problemer og alternative perspektiver. I Illeris, K. (red.), *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 207-223.

Jensen, B.E. (2012). Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-socialle processer. I Eliasson, P., Hammarlund, K.G., Lund, E. & Nielsen, C.T. (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande – Historiebruk*. Malmö & Halmstad: Malmö högskola, Högskolan i Halmstad, s. 14-34.

Jespersen, P.M., Kestler, A. & Schou Norgaard, L. (2013). *Corydon: »Jeg tror på Konkurrencestaten«*. *Politiken*, lørdag 24. august 2013.

Lund, E. (2012a). To verdener: and never shall they meet?. *Noter / Historielærerforeningen for Gymnasiet og HF*, nr. 194, s. 48-54.

Lund, E. (2012b). Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk: teoriutvikling og didaktisk konkretisering i en ny læreplan. I Eliasson, P., Hammarlund, K.G., Lund, E. & Nielsen, C.T. (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande – Historiebruk*. Malmö & Halmstad: Malmö högskola, Högskolan i Halmstad, s. 96-116.

Nielsen, C.T. (2008). Historieundervisningen i den danske folkeskole i et uddannelseshistorisk perspektiv. I Jönsson, L.-E., Walette, A. & Weinberg, J. (red.), *Kanon och kulturarv: Historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag, s. 166-183.

Nielsen, C.T. (2009). Faglighed i forandring. *Historie & Samfundsfag*, nr. 4, s. 14-18.

Nielsen, C.T. (2012). Begrebet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer. I Eliasson, P., Hammarlund, K.G., Lund, E. & Nielsen, C.T. (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande – Hiastoriebruk*. Malmö & Halmstad: Malmö högskola, Högskolan i Halmstad, s. 35-53.

Pedersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, O.K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmåder. I Illeris, K. (red.), *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 13-33.

Regeringen (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, 7. juni 2013*. Tilgængelig på: <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktober/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf> [hentet 14.02.2015].

Rosenzweig, R. & Thelen, D. (1998). *The Presence of the Past*. New York: Columbia University Press.

Undervisningsministeriet (1995). *Historie Faghæfte 4*. København: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.

Undervisningsministeriet (2002). *Klare Mål Historie Faghæfte 4*.
Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 4 2002 Grundskolen. København:
Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Området for Grundskolen.

Undervisningsministeriet (2004). *Fælles Mål Historie Faghæfte 4*.
Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3 2004. København:
Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Område for Grundskolen.

Undervisningsministeriet (2006a). *Fælles Mål i skolens hverdag – hvordan?
Inspirationsmateriale til kommuner og skoler om implementering af Fælles Mål i
skolens hverdag*. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 13. København:
Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2006b.) *Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i
folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2009). *Fælles Mål Historie Faghæfte 4*.
Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 6 2009. København:
Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2014a). *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen.
Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålsstyret undervisning*.
København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2014b). *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen.
Vejledning*. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2014c). *Læseplan for faget historie*. København:
Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2015a). *Den nye folkeskole*. Tilgængelig på:
<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole> [hentet 14.02.2015].

Undervisningsministeriet (2015b). *Fælles Mål Historie*. Tilgængelig på EMU
Danmarks Læringsportal: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-lærer/.m/historie> [hentet
14.02.2105].