

Om historie- og samfundsfagsdidaktisk eklekticisme. Med Grundtvigs folkebegreb som eksempel

Claus Haas



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2019:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2019:3

ISSN 2000-9879

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

Om historie- og samfundsfagsdidaktisk eklektisme. Med Grundtvigs folkebegreb som eksempel

Claus Haas

Danmark Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Abstract. In many instances, developing comparative approaches to single subject didactic is a progressive way forward in order to escape rigid boundaries between related subjects. However, even so, a comparative approach still run the risk of reproducing and confirming sectorization of subject boundaries, which in my view ought to be transcended. A more radical way of exceeding single subject boundaries, is to ask: Should a comparative approach be complemented and challenged by subject didactics eclecticism? I argue in favor of the latter approach, with the school subjects history and civics as the main case. I do so, first by exploring arguments for eclecticism among scholars, with the aim of positioning my approach to didactics of history and civics within the ‘cultural turn’ of the social- and human sciences. Secondly, I exemplify how an eclectic approach might look like in practice. The poem ‘Folkeligheden’, published 1848, by the Danish poet, priest and politician N. F. S. Grundtvig, serves as an outset for my empirical example within which eclecticism is useful and unavoidable. Finally, I present two related concepts – politics of memory and imagined communities – which contribute to further the cultural turn and eclecticism of history and civics didactics, needed in order to tackle pressing and intricate issues in late modern democratic societies.

KEYWORDS: HISTORY AND SOCIAL SCIENCE EDUCATION, DIDACTICAL ECLECTICISM, CULTURAL TURN, IMAGINED COMMUNITY, GRUNDTVIG AND *FOLKELIGHEDEN*, POLITICS OF MEMORY AND IDENTITY

About the author: Claus Haas er ph.d. og lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. Forsker i historie- og samfundsfagsdidaktik, erindrings- og identitetspolitik, medborgerskab og demokratisk dannelse

Indledning

Skole- og uddannelsessystemet udsættes løbende for reformer, med større eller mindre konsekvenser for den faglige undervisning. Trods det er undervisningsfag en ret konstant variabel i læreres og elevers hverdag, som er opdelt i moduler bestemt efter specifikke fagområder. Samfundsfag og historie er to af dem. Ofte underviser lærere i begge fag, hvorfor det selvfølgelig ikke kan udelukkes, at de ikke skelner klart imellem dem. Ikke desto mindre, så figurerer fagene som adskilte fag på skoleskemaet, i det meste temaer undervisningssystemet, med særskilte læreplaner, lærerteams, bekendtgørelser, eksaminer og evalueringer osv. Kigger man efter i *fælles mål* for samfundsfag og historie, indeholdende de officielle statslige guidelines for fagene i den danske folkeskole, så finder man temaer, der overlapper, fx demokrati.¹ I de respektive fags fælles mål er der imidlertid ikke konkrete bud på, hvordan de to fag i videre forstand kan fungere sammen. Bortset fra en enkelt ganske løs og uforpligtende formulering i samfundsfag, hvori det nævnes, at man ”kan hente viden fra historiefaget” (Undervisningsministeriet 2019: 18). I den officielle fagdidaktiske tænkning i Danmark lever de to fag uden direkte berøring med hinanden. Denne faglige sektorisering er således officiel, institutionaliseret faglig og didaktisk praksis. Og hvis man deltager i historiedidaktiske konferencer, hvad jeg gør engang imellem, så hører det til de absolutte sjældenheder at historie og samfundsfag eksplicit sættes i forbindelse med hinanden.

Den faglige og didaktiske sektorisering tjener om ikke andet det pragmatiske hensyn at give en overskuelig struktur på hverdagens skoleskema og en gennemskuelig arbejdsdeling. Forenklet sagt tager historiefag og samfundsfag sig af forskellige sagsforhold. I historie beskæftiger man sig med at beskrive og fortolke noget fortidigt, om end nogen gange med et nutids- og fremtidsperspektiv. I samfundsfag tager man sig primært af den presserende nutid. I historie beskæftiger man sig med det ideografiske, dvs. det partikulære og unikke. I samfundsfag med det mere nomotetiske, dvs. med det lovsøgende i form generaliseringer, teoretiske modeller og samfundsvidenskabelig metoder osv. I historie bliver man – i bedste fald - en kyndig fortidsfortolker og – bruger. Ofte med en kronologisk fortælling om danskernes og nationalstatens historie som den didaktiske rygrad. Fra stenalder til engang i 2000’allet, et forløb der så successivt følger elevernes klasse- og alderstrin. Når eleverne går i 8-9. klasse, så presser nutiden og fremtiden sig så meget på, at de får samfundsfag på skemaet. I samfundsfag skal eleverne så have indsigt i nutidens samfundsmæssige problemstillinger, ind imellem relateret til deres hverdagsliv. Til dels med henblik på at fremme elevers demokratiske dannelse.

I nærværende artikel stiller jeg spørgsmålstegn ved det frugtbare i at opretholde en sådan grænsedragning mellem fagene. Det kan man i nogen grad undgå ved at indarbejde et komparativt perspektiv. Dvs. bearbejde et sagsforhold ud fra to eller flere faglige perspektiver. En sådan komparativ kompetence kan være udemærket. Først tager

¹ <https://arkiv.emu.dk/modul/samfundsfag>, <https://arkiv.emu.dk/modul/historie>

vi fat på en problemstilling i samfundsfag, fordi den presser sig på i nutiden. I historie kan vi så tilføje et fortidsperspektiv, og dermed indarbejde lidt temporal dybde. Og for historiefagets vedkommende kender vi en lignende fremgangsmåde. Vi tager fat om noget fortidigt og forsøger dernæst at sammenligne med et nutidigt samfundsperspektiv. En sådan komparativ tilgang risikerer i sidste instans at reproducere nævnte faglige og didaktiske sektorisering. Jeg spørger derfor om det komparative moment kan kompletteres og udfordres af faglig og didaktisk eklekticisme? Dvs. at forstå og praktisere historie- og samfundsfag som et socialkonstruktivistisk hybridfag.

Nedenfor redegør jeg først kort for, hvordan historie og samfundsfag (i den danske grundskole) blev udsat for didaktisk og faglig sektorisering, primært læst gennem de officielle statslige faghæfter for samfundsfag fra 1978 til 2019. Dernæst giver jeg et overordnet samfundsteoretisk argument for at tænke ud over sektoriseringen. *Den kulturelle vending* inden for human- og samfundsvidenskaberne kan komme os til hjælp. En tilgang som jeg derefter udmønter i en konkret empirisk case. Omdrejningspunktet er fortolkninger af den danske digter, præst og politiker N.F.S Grundtvigs digt *Folkeligheden* fra 1848. Casen giver i sidste afsnit anledning til at præsentere et sæt sammenhørende begreber – *erindringspolitik*, *identitet* og *forestillede fællesskaber* – der på socialkonstruktivistisk grundlag kan bidrage til en eklektisk historie- og samfundsdidaktik. Hvorvidt eklekticisme er relevant og mulig at praktisere i alle historie- og samfundsfagsdidaktiske sammenhænge er naturligvis åben til diskussion. I forhold til den konkrete case er den imidlertid uomgængelig. For casen begrundes og aktualiseres af påtrængende historisk-sociale forandringsprocesser, med prekære konflikter og normative spørgsmål i dagens Danmark og mange andre steder. Er tilhørsforhold til et folk noget jeg / vi har frihed til (fra)vælge? Eller er det noget, der helt eller delvist er bestemt og reguleret på forhånd? Spørgsmål der trækker tråde ind i alle skolens fag og den foreliggende skolepolitik. Som jeg vil vise, er konstruktionen og formidling af skolens fag selv en del af problematikken.

(Fag)didaktisk eklekticisme og sektorisering

Forløberen til nutidens samfundsfag hed samtidsorientering, indført som obligatorisk fag på 8. og 9. klassetrin i 1977, med fokus på ”væsentlige lokale, nationale og globale samtidsproblemer”. Målet var at fremme elevernes ”interesse for politiske forhold”, og ”de historiske forudsætninger og værdigrundlag, der ligger bag egne og andres handlinger” (Undervisningsministeriet 1977:7). Udgangspunktet skulle være elevernes erfaringsverden og deltagelse. Momenter som man genfinder i senere officielle faghæfter. Men i 1977 havde det primat, hvilket også blev udmøntet i læseplanen. Lærere og elever skulle forstå undersøgelser sammen. Det er et eksempel på en deltagerstyret og erfaringsbaseret - og derved demokratiseret - samfundsfagsdidaktik. For samtidsorienterings vedkommende med den konsekvens, at der var vide rammer for at forstå hvilket fag, der var tale om. Strukturen i faget – påpegedes det – gik på tværs af strukturen i andre skolefag, og ved ethvert emnevalg ville der derfor være behov for ”at inddrage viden fra flere forskellige fag” (ibid: 8). De

relevante ”baggrundsfag” skulle følgelig forstås som ”samfundsvidenskaberne i videste forstand”, hvilket også inkluderede biologi, geografi, historie og kristendomskundskab.. Eleverne skulle derfor heller ikke møde samtidsorientering som et fag, understregede man, men som ”sagsforhold og synsvinkler på problemer” (ibid:18).

Samtidsorientering anno 1977 kan betegnes som et hybridfag, uden klar skelnen mellem samfundsfag og historie, og i princippet de andre fag på skoleskemaet. I den forstand var samtidsorientering anno 1977 et udtryk for (fag)didaktisk eklekticisme. En tilgang der udbyggedes i et nyt faghæfte for samtidsorientering i 1987 ved at få tilføjet ”samfundsfagene økonomi, sociologi, og politologi” (Undervisningsministeriet 1987: 19). Altså de tre elementer der på sæt og vis bliver krumtappen i det senere sektoriserede samfundsfag. I 1987 blev det tætte bånd til historie understreget ved at påpege, at historiske forudsætninger rummer en vigtig forklaring på tilstande i nutidige samfund, og som mulighed for at diskutere forestillinger om fremtidens samfund (ibid. 13). ’Historie’ omfattede da et bredt og ikke fortidsfikseret historiebegreb – forholdet mellem fortid, nutid og fremtid. En historiebegreb der – i forskellige varianter - har stået centralt i dansk, tysk og nordisk historiedidaktik siden 1990’erne i form af begrebet historiebevidsthed.

Der var imidlertid ikke udelt tilfredshed med samtidsorientering i 1980’erne. Daværende undervisningsminister Bertel Haarder var det i hvert fald ikke. Groft sagt af to sammenhørende grunde. Faget havde for lidt fokus på grundlæggende kundskaber, og for meget på elevers behov og deltagelse. Noget der efter Haarders opfattelse også prægede skolens øvrige fag. (Telhaug & Tønnessen (1992). For det andet var Haarder imod den ”samfundsrelevante skole” (ibid. 50), og den medfølgende politisering – og realiteten også demokratisering - af fagdidaktikken, i særligt grad repræsenteret ved faget samtidsorientering. Skolens fag skulle i stedet have et øget fokus på centrale kundskaber, og opprioritere undervisningens historisk- kulturelle, religiøse og åndelige dimensioner (ibid. 53). Ministeren iværksatte derfor i 1989 – blandt mange initiativer – et kvalitetsudviklingsprojekt, hvor fagfolk skulle redegøre for, hvordan skolens fag kunne få et markant kundskabs- og kvalitetsløft. Der kom ikke en rapport om samtidsorientering, idet faget blev afskaffet. Det skulle – anbefalede fagfolk – erstattes af et samfundsfag, der i så fald ville være et nyt fag på skoleskemaet. Det nye fags kerneområder skulle være sociologi, økonomi, politik og international politik (Undervisningsministeriet 1992: 17). Man nævnte – ligesom i samtidsorientering - elevers interesser og engagement, og i videre forstand deres demokratiske dannelse. Men først og fremmest skulle samfundsfag fungere som et fagligt bolværk mod tidens mediebombardementet, fragmenterede virkelighedsopfattelser (ibid:19), og værdikaos (ibid. 24). Eleverne skulle derfor sikres ”samfundsfaglige referencerammer”, hentet fra de fire kerneområder. Udvalget afviste derfor også et verserende forslag om at indføre fagbetegnelsen historie/samfundsfag, der havde være en del af fagrækken på gymnasieområdet siden 1903. Det ville udvande fagets identitet, hvis samfundsfag blev lagt sammen med andre fag, hævdede man.

Sådanne hybrid-kombinationer har som formål at styrke fagene ved at mixe dem, men følgen vil efter vores opfattelse altid blive, at begge fag svækkes, de

faglige profiler udviskes, og eleverne mister af forståelige grunde lysten til at fordybe sig i de faglige problemstillinger (ibid:41)

Faglig kvalitet og kundskabsløft gik hånd i hånd med at afvikle den faglige eklekticisme, som samtidsorientering – og gymnasieskolens historie / samfundsfag - var et udtryk for. Det nye skolefag skulle efterligne, hvad man opfattede som det videnskabelige samfundsfag. Heri indgik altså sektoriseringen af samfundsfag og historie. Skete det ikke, hævdede fagudvalget – ville eleverne miste lysten til faglig fordybelse. Dermed havde man vendt den fagdidaktiske tænkning i samtidsorientering på hovedet.

Det blev bemærkelsesværdigt nok ikke udmøntet i det efterfølgende officielle faghæfte for samfundsfag fra 1995, der altså indvarslede fagets faste plads i skolens fagrække. (Undervisningsministeriet 1995). I fagets formål pointerede man fagets demokratiske sigte, men også at ”undervisningen skal medvirke til, at eleverne udvikler historie- og samfundsbevidsthed”, og ”erhverver sig viden om samfundets og dets historiske forudsætninger” (ibid. 9). Med betoningen af både samfunds- og historiebevidsthed fremstod samfundsfag paradoksalt nok som det hybride historie/samfundsfag, som fagudvalget ellers havde advaret imod. Det kom også til udtryk i fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder, hvor også antropologi og økologi blev nævnt.

Der lægges op til en problemorienteret undervisning. Begreber fra blandt andet politik, økonomi, sociologi, antropologi og økologi anvendes funktionelt til belysning af de valgte problemstillinger (ibid: 11).

I 2005 var det så atter tid til at styrke folkeskolens fag, og nye fagudvalg blev nedsat. Det skete som led i den daværende borgerlige regerings bestræbelser på at skabe intet mindre end ”verdens bedste folkeskole” (Regeringen 2005). I den efterfølgende udvalgsrapport for samfundsfag fortsattes bestræbelserne på sektorisere fagene, og dermed også – om endt ikke direkte artikulert – en afstandtagen fra 1995 samfundsfagets faglige eklekticisme. Faget skulle have tre overordnede og centrale kundskabsområder (Undervisningsministeriet 2006). Politik (magt, beslutningsprocesser, demokrati), økonomi (produktion, arbejde og produktion) og sociale og kulturelle forhold (socialisation, kultur og identitet). Referencer til de andre fagområder fra samfundsfag 1995 var fjernet. Historie blev godt nok nævnt enkelte gange. Fx i opfordringen til at skabe fagteams sammen med historielærerne, som – hvad rapporten også medgav - faktisk var dem, der ofte underviste i samfundsfag. Eller i forbindelse med afklaringen, af hvilke kundskabsområder, der rettelig hørte til i historie eller samfundsfag, og hvordan samfundsfag hensigtsmæssigt kunne lægge sig i forlængelse af forudgående undervisning – ”fx i historie”, som man tilføjede i en parentes (ibid:22).

I resultatet af udvalgsarbejdet, en nyt faghæfte fra 2009, var adskillelsen af historie og samfundsfag - og de øvrige fagområder - konsekvent gennemført sammenlignet med tidligere. Om end ’historie’ dog fortsat var nævnt. Fx i slutmålet for kundskabsområdet politik, hvor elever skal kunne ”redegøre for hovedtræk i det danske politiske system og dets historie” (Undervisningsministeriet 2009: 5). Og det blev nævnt, at der ”kan

knyttes bånd mellem historie- og samfundsfagsundervisningen, fx i forbindelse med elevernes projektopgaver (ibid.: 33). På den måde åbnede samfundsfag 2009 fortsat en sprække for at sammentænke samfundsfag og historie. Men den fagoverskridende og eklektiske fagopfattelse var i realiteten afviklet. En tilgang der så finder sin endelige form med faghæftet for samfundsfag fra 2019, som jeg berørte indledningsvist. Historie - og for så vidt andre faglige kategorier - er nu væk, bortset fra den ene formulering om, at viden kan hentes fra historiefaget, som jeg nævnte ovenfor. Tilbage er så hvad der opfattes som samfundsfagets kerne – økonomi, politik, sociale og kulturelle forhold og samfundsfaglige metoder (Undervisningsministeriet 2019: 19).

Sektoriseringen af historie og samfundsfag synes dermed at have fundet sin endelige form. Og så alligevel ikke helt. De nuværende samfundsfags tre kerneområder udgør - som jeg set de - samlet set en faglig hybrid. Og betegnelsen for det tredje kerneområde ”sociale og kulturelle forhold” er så bred, at den ret beset kan inkludere det meste inden for samfunds- og humanvidenskaberne, samt de fleste fag på skoleskemaet. Noget tilsvarende gør sig gældende i det seneste faghæfte for historie (Undervisningsministeriet (2019b)). Her nævnes samfundsfag kun eksplicit en gang, i et meget overordnet afsnit i vejledningen om tværfaglighed: ”Historie udgør sammen med samfundsfag og kristendomskundskab det, der er betegnet som humanistiske fag” (ibid: 5). På den anden side så figurerer begrebet ’samfund’ faktisk 44 gange i fælles mål for historie, som fx i ”samfundsliv”, ”samfundsstrukturer”, ”samfundstyper” og ”samfundsforhold”, foruden at ”samfund” er overskriften på et særskilt bindende videns- og færdighedsområde. Fx lægger kompetencemålet ’historiebrug’ ”op til, at eleverne forstår, hvordan de selv, deres samfund og levevilkårene, adfærd og holdninger er formet af fortiden. Desuden hvordan vi som mennesker bruger historie til at forstå os selv, tage stilling og handle”. Det er altså langt fra kun fortidige, men også nutidige menneske- og samfundsliv, det drejer sig om.

De officielle faghæfter for samfundsfag og historie repræsenterer i 2019 et besynderligt paradoks. Fagene synes både at være skarpt adskilte. Og så alligevel, ved nærmere eftersyn, sammenvævede, om end det ikke har været intentionen. Mit argument for fagdidaktisk eklekticisme er således hverken nyt eller ganske fraværende i dag. Jeg forsøger snarere at puste nyt liv i en samfundsfags- og historiedidaktisk tradition, der strækker sig i hvert fald 40 år tilbage for grundskolens vedkommende, og helt tilbage til begyndelsen af det 20. århundrede for gymnasiefagenes vedkommende. Lad mig nu give et videnskabs- og samfundsteoretiske argument for at revitalisere den fagdidaktiske eklekticisme, inden jeg går til mit konkrete eksempel om det grundtvigske folkebegreb.

Kulturvidenskaber og den kulturelle vending

En af de forskere, der vedholdende har argumenteret for at sammentænke historie og samfundsvidenskab, er den britiske sociolog Anthony Giddens.

If social science is not, and cannot be, the history of the present, and if it is not, and cannot be, concerned simply with generalizations out of time and place, what distinguishes social science from history? I think we have to reply

(...) nothing - nothing, that is, which is conceptually coherent or intellectually defensible. If there are divisions between social science and history, they are substantive divisions of labor; there is no logical or methodological schism. Historians who specialize in particular types of textual materials, languages or 'periods' are not freed from involvement with the concepts of, and the dilemmas inherent in, social theory. But, equally, social scientists whose concerns are the most abstract and general theories about social life, are not freed from the hermeneutic demands of the interpretation of texts and other cultural objects. Historical research is social research and vice versa (Giddens 1984: 357-358)

I forsøget på i 1984 at udrede de teoretiske tråde i det Giddens benævnte som en strukturteori skelnede han ikke mellem historie og samfundsvidenskab, hvori han for øvrigt inkluderede geografi. En tilgang han åbent betegnede som eklektisk, idet den også indbefattede den sproglige vending, hermeneutisk fænomenologi og almen sprogfilosofi (Giddens 1984, s. xxii). En tilgang han i 1990'erne også gjorde gældende i sine analyser af globaliserede livsbetingelser i senmoderniteten (Giddens 1990, 1991). Analyserne er ikke sociologiske i traditionel forstand, tilsat historie for at give lidt temporal dybde. Giddens opløser de faglige distinktioner mellem historie- og samfundsanalyse, til fordel for analyser af sociale relationer på tværs af tid og rum. Giddens faglige og teoretisk eklekticisme er særligt udtalt i *Modernity and selfidentity* (Giddens 1991), hvori han bl.a. også trækker på socialpsykologi, sprogteori, politisk teori, antropologi, i bestræbelsen på at kortlægge identitetsdannelse under senmoderne betingelser. Tilsvarende argumenter for at overskride traditionelle faggrænser og vidensområder finder man hos den franske sociolog Pierre Bourdieu. I forsøget på at udvikle det han kalder "en refleksiv sociologi" skriver han.

Lad mig (...) konstatere, at opsplittningen af historie og sociologi i to forskellige vidensområder i mine øjne er en katastrofal udvikling, der overhovedet ikke har nogen epistemologisk berettigelse. Enhver form for sociologi må nødvendigvis have et historisk forankringspunkt, ligesom al historie i sig selv rummer en sociologisk dimension (Bourdieu & Wacquant 1996: 78)

Ligesom Giddens opfatter Bourdieu historie og sociologi som sider af samme sag. Det udmønter Bourdieu bl.a. i hans mest kendte teori om forholdet mellem handlende subjekters habitus og brug af kapitalformer i forskellige sociale felter. Det væsentlige for nærværende argument er, at både Bourdieu og Giddens tilstræber at ophæve faglige arbejdsdelinger og "arbitrære grænser mellem fag og discipliner", som er "uden epistemologisk berettigelse", som Bourdieu udtrykker det. Det samme gælder adskillelsen af sociologi og antropologi, sociologi og lingvistik, sociologi og pædagogik. Opreholdelsen af faglige grænser skyldes primært "hensynet til akademiske institutioners reproduktion af sig selv" (ibid: 133).

Også den danske historiedidaktiker Bernard Eric Jensen har banet vejen for faglig eklekticisme (se også Køppe 2008). Bl.a. med inspiration fra den tyske økonom og sociolog Max Weber, opdeler han videnskaberne i naturvidenskaber og kulturvidenskaber, hvoraf sidstnævnte forstås som en samlebetegnelse for såvel humaniora som samfundsvidenskab.

Fordelen ved at bruge termen kulturvidenskab er, at den fæstner opmærksomheden på, at både det historiefrembragte og det historiefrembringende skal tolkes, da menneskers virksomhed til dels har præg af en betydningsdannende praksis med tilhørende tegnsystem (Jensen 2003: 223).

Jensen placerer, i lighed med Giddens, såvel samfundsvidenskab som humaniora inden for en hermeneutisk tradition. Menneskers handle- og videns former skal fortolkes, både i et fag- og livsverdensperspektiv. Med termen ”betydningssskabende praksisser” placerer Jensen samtidigt kulturvidenskab, herunder historie- og samfundsfagsdidaktik, inden for *den kulturelle vending* (the cultural turn) inden for human- og samfundsvidenskaberne.² Med betydningsdannende praksisser forstås de kulturelle koder og ressourcer, som fx sprogsystemer, symboler, traditioner, ritualer osv., med hvilke vi tilskriver vores handlinger og identiteter betydning - eller mening om man vil – og dermed konstruerer vores samfundsmæssige virkeligheder. At bruge og tilegne sig betydningssskabende praksisser er antropologisk set et alment og uomgængeligt træk ved menneske- og samfundsliv. Al læring er følgelig kulturelt mediteret og situeret. På en og samme tid en pædagogisk og kulturel praksis. Der eksisterer ingen a-kulturelle, eller kulturneutrale læreprocesser. Det gælder også historie- og samfundsfagsdidaktik. Læring er en kulturskabt og kulturskabende social aktivitet.

Men det er også en institutionaliseret didaktisk praksis, som fx er udmøntet i det statsregulerede uddannelsessystems ’fag’. Formidling af kultur - betydningssskabende praksisser - er en uomgængelig del af alle skolens fag. Det gør læring og didaktik kommunikerbar og mulig at overføre til andre. Uden formidling af betydningsdannelse er der i realiteten ingen religions-, historie-, samfunds-, geografi -, billedkunst-, og sprogfag. Skolens fagrække består i den forstand mestendels af kulturfag, der har transmission, (re)produktion og brug af betydningsdannende praksisser som det bærende moment. Uden dette ingen fagdidaktik. Heri ligger et afgørende argument for en eklektisk (fag)didaktik, der også kunne betegnes som en socialkonstruktivistisk funderet kulturdidaktik, hvor hensyn til traditionelle faginddelinger helt eller delvist kan sættes til side.

Den britisk- jamaicanske kulturforsker Stuart Hall har peget på to sagforhold, der begrunder den kulturelle vendings paradigmatiske betydning. Det første vedrører, at man ikke blot skal lære at sidestille kulturelle spørgsmål med fx økonomiske processer, sociale institutioner eller produktion af varer og rigdom osv.

”It [the cultural turn] refers to an approach to contemporary social analysis which has made culture a constitutive condition of existence of social life, rather than an independent variable (Hall 1997a: 220).

Frembringelse og brug af kultur er ikke en afhængig variabel, der blot afspejler andre historisk-sociale processer. Eller en særlig samfundsmæssig sektor eller arena, mere

² Om den kulturelle vending, se i øvrigt Musner et al. (2001), Bonnell et al. (1999), Hall (1997a,1997b), Jensen (2003, 2008), Haas (2011, 2014).

eller mindre adskilt fra andre samfundsarenaer. Eller en overbygning på samfundets socioøkonomiske basis, sådan som det ofte hævdes i marxistisk inspireret samfundsteori. Kultur er et konstituerende moment ved alle sociale processer, hævder Hall. Når vi bruger kulturer, så frembringer og reproducerer vi også samfundsmæssige virkeligheder og fællesskaber. Fx igennem de meningsgivende sprog, begreber og visuelle repræsentationer, vi knytter dertil, uden hvilke 'samfund' ikke eksisterer. I den forstand genspejler skolens fag heller ikke i nogen ligefrem forstand de virkeligheder, de er sat til at beskrive. Historie- og samfundsdidaktik – og andre fagrelaterede didaktikker – er i sig selv med til at frembringe dem. Den kulturelle vending kan da forstås som en kulturteoretisk funderet socialkonstruktivisme. Menneske- og samfundsliv er altid historisk- kulturelle konstruktioner – et resultat af såvel kulturskabte som kulturskabende mentale og fysiske aktiviteter. Det gælder også skolens fag.

Et væsentligt problem ved den faglige sektorisering er, at elever kan få det indtryk, at den afspejler en tilsvarende videnskabelig ditto, med hver deres genstandsfelt, kompetenceområde, metoder osv. Og følgelig at menneske- og samfundsliv bedst studeres i henhold hertil. Det er der ifølge bl.a. Bourdieu, Giddens, Jensen og Hall ikke belæg for. Forsøgene på i knæsatte sektoriseringen i den officielle historie- og samfundsfagdidaktik sker således med faglig belæg i videnskabelige traditioner, som fremtrædende fagfolk finder ufrugtbare og i sidste instans irrelevante.

Sektoriseringen er tillige problematisk, fordi man derned kan overse en anden grund til at den kulturelle vending presser sig på i form af mere substantielle historisk-sociale forhold. Senmoderne sociale relationer og praksisser er karakteriseret ved at være kulturelt medieret og reguleret i et hidtil uset omfang. Ikke mindst ved vores tiltagende globaliserede medie- og kulturkonsum, der krybber ind og gør sig gældende i snart alle dele vores af liv, både i materiel og immateriel forstand. Til brug for både fornøjelse og oplysning. Men der er også en anden side af sagen.

If culture, in fact, regulate our social practices at every turn, then those who need to influence what is done in the world or how things are done will need, to put it crudely – to somehow to get hold on culture, to shape and regulate it somehow (Hall 1997a: 232).

Vores sociale relationer – og vores handle- og tænkeformer- reguleres og omdannes i tiltagende omfang i og med den radikale ekspansion af betydningsskabende praksisser, der potentielt er tilgængelige i vores omsiggribende kulturmedieret, herunder ikke mindst, virtuelle liv. Det sker på mange måder, og har mange berøringsflader, med stort alle dele af vores liv. Det gælder også i uddannelsessystemets fag. Og det gælder ikke mindst det forhold, at alle fag i et eller andet omfang er sat i verden for at bidrage til elevers og studerendes identifikation med et folk, eller en nation. Lad mig vende opmærksomheden mod min case for at godtgøre den pointe.

At tilhøre et folk: Mellem frihed og byrd

I samarbejde med Grundtvigakademiet afholdt en dansk liberal tænketank CEPOS i 2011 en foredragsrække på Vartov i København, hjemsted for akademiet og tillige for N.F.S. Grundtvigs virke som præst i perioden 1839 -72. *Er frihed det bedste guld?* hed foredragsrækken, som skulle sætte ”fokus på forskellige aspekter af frihed i det danske samfund” (Jensen m. fl., 2011, s. 7). I et optryk af foredragene med titlen *Fri, friere og Grundtvig* (ibid), fremgår det, at hensigten ikke var at problematisere ’frihed’ som sådan. Spørgsmålet skulle snarere opfattes som en efterlysning af, ”om friheden nu også har så gode kår i dagens Danmark, som mange går og tror”. Statsminister Lars Løkke Rasmussens bidrog med foredraget *Frihed og fællesskab – arven fra Grundtvig*. Grundtvigs frihedsbegreb hang tæt sammen med dennes opfattelse af fællesskab, påpegede statsministeren, og tilføjede, at det helt centrale begreb er ”folket” - og med det ”forestillingen om samfundet som en frivillig sammenslutning af mennesker” (Rasmussen, 2011:19).

”Danskerne er et oplyst folk. Vi er børn af Grundtvig. Vi har viljen til at holde sammen. Og det er viljen, der konstituerer et folk. Med Grundtvigs ord: ”Til et folk de Alle hører, som sig regne Selv dertil”. (ibid: 21).

Lars Løkke Rasmussen anvendte også den lille Grundtvig-sentens - ”Til et folk de Alle hører, som sig regne Selv dertil” - da han omtalte integration af ”udlændinge”. Det kræver ansvar for det fælles og ”frihed til forskellighed”- ”værdier der er hentet direkte ud af Grundtvigs tænkning”, fastlog statsministeren (ibid.: 23). Løkke Rasmussen brugte atter Grundtvigs digt, da han sit partis Venstres landsmøde den 7. oktober 2017 omtalte, hvordan tre indvandrere – Moonis, Ilknur og Qasim – gør sig som iværksættere. De er også danske, understregede statsministeren – ”fordi de vil være danske”. ’Vi’ der tilhører det danske folk udgør følgelig et nationalt fællesskab, fordi ’vi’ vil. Indvandrere kan også være med – hvis de har viljen. At tilhøre det danske folk er altså baseret på voluntarisme – på et frit valg, ”en frivillig sammenslutning” (Gormsen 2017). Nævnte sentens stammer fra digtet *Folkeligheden*, som Grundtvig offentliggjorde i sit enmandstidsskrift *Danskeren* i august 1848.

Folk! Hvad er Folk vel igrunden?

Hvad betyder ”folkeligt”?

Er det Næsen eller Munden

Hvorpå man opdager sligt?

Findes, skjult for Hvermands Øje,

Folket kun i Kæmpehøie

Eller bag hver Busk og Plov

I hver Kødklump før og grov

Med Forlov at spørge!

Byrd og Blod er Folke-Grunde,

*Ikke Luft og mindre Staal,
Fælles Ord i Folke-Munde
Det er Folkets Modersmaal,
Som det klinger, som det gløder,
Saa hos Danskere og Jøder
Holder det i skjulte Baand
Luftens eller Himlens Aand!
Svar ei fattes Skoven*

*Til et Folk de alle hører,
Som sig regne selv dertil,
Har for Modersmaalet Øre,
Har for Fædrelandet Ild;
Resten selv som Dragedukker
Sig fra Folket udelukker,
Lyse selv sig ud af Æt
Nægte selv sig Indfødsret!
Svar ei fattes Skoven*

Disse strofer udgør strofe 1, 6 og 7 i *Folkeligheden*, som består af yderligere 11 strofer.³ Men det er nok de her nævnte, der er de kendteste og mest brugte i Danmark. Det er i hvert fald ofte dem, der refereres til når man skal forklare, hvad den berømte digter og præst egentligt forstod ved et folk, og hvordan man kan blive en del af det. Og det er dem, der oftest citeres, når politikere, som fx Danmarks statsminister, skal forklare, hvad Grundtvigs friheds- og folkebegreb kan betyde i dag.

Sagen er imidlertid noget mere speget end statsministeren lader ane. I *Folkeligheden* nævnte Grundtvig jo også, at ”Byrd og Blod er Folkegrunde”. At tilhøre et folk er ikke kun en ”frivillig sammenslutning”, men også – eller måske først og fremmest – baseret på blodsband. Eller på anden vis bestemt af en ”Byrd” som ’vi danskere’ – og dem der gerne vil være det - ikke bare sådan har friheden til at (fra)vælge. Et sagsforhold som Løkke Rasmussen – måske utilsigtet - symbolsk markerede, når han omtalte danskerne som ”børn af Grundtvig”.

Grundtvigs udgav digtet i august 1848 i tidsskriftet *Danskeren*. Digtet var tænkt som Grundtvigs kommentar til den tilspidsede konflikt om, hvad et dansk folk kunne siges at være i den multietniske helstat, der jo ud over kongeriget Danmark, bestod af tyske hertugdømmer Slesvig- Holsten og Lauenborg, samt Grønland, Færøerne, Island og de

³ <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/nfs-grundtvig-folkeligheden-1848/> (hentet 10.5. 2019)

Vestindiske øer. Mest påtrængende var spørgsmålet om, hvorvidt en tysk-kulturel slesvig-holstensk minoritet kunne indlemmes i et etnisk-dansk kulturelt domineret kongerige og i den demokratiske nationalstat, som var under udvikling i kølvandet på det enevældige styres sammenbrud i slutningen af marts samme år. Skulle det være et spørgsmål om liberalt sindelag? Eller ”Byrd og Blod? Konflikten herom mundende ud i en tre år lang borgerkrig fra 1848 til 1851, som først fandt en foreløbig, og skulle de vise sig, traumatisk afslutning med krigsnederlaget til Preussen i 1864, med udskillelsen af Slesvig-Holsten og dele af Sønderjylland til følge.

En fortidig strid om hvad der skal til for at tilhøre et dansk folk er med os den dag i dag. Og Grundtvigs tanker er åbenbart fulgt med. Helt ind i en nutidig statsministers bevidsthed og sprogbrug. Og italesat som betydningskabende praksis i forbindelse med hans forsøg på at udrede sociokulturelle skillelinjer i befolkningen i 2017. Ligesom i 1848, om end nu naturligvis under ganske forandrede betingelser, som følge af de migrationsbevægelser, der gradvist har ændret den danske stats etniske og kulturelle komposition. Moonis, Ilknur og Qasim fungerer som de symbolske repræsentationer herfor. Man kunne – i historisk sociologisk forstand - tale om en tilbagevenden til et multietnisk Danmark, som Grundtvig ytrede sig inden for, dengang i de hektiske dage i 1848.

Tvetydigheden i et fortidigt udsagn, et digt fra 1848, om end i en for de fleste nulevende danskere helt uvant sprogdragt, indkredser også et prekært og omstridt skisma eller paradoks i nutidens og fremtidens nationale fællesskab og demokrati. Er tilhørsforhold til et folk noget man har frihed til at vælge og følgelig blive inkluderet i? Eller er det noget, der helt eller delvist er forudbestemt eller reguleret af andre? Hvor megen frihed til kulturel og religiøs forskellighed er der følgelig plads til, hvis man vil tilhøre et dansk folk? Et det et spørgsmål om liberalt sindelag og subjektiv voluntarisme? Eller Byrd og Blod”. Digtet – og statsministeren tale - indgår i en strid om at regulere betydnings- og identitetsdannelse i forestillet fællesskab. Hvordan det forhold kan bearbejdes vender jeg tilbage til. Inden da opholder jeg i det følgende mig kort ved sagsforholdets specifikke (fag)didaktiske og uddannelsespolitiske relevans. Det viser, at også skolens fag er historisk – kulturelle konstruktioner, der i sig selv indgår i statens forsøg på at regulere befolkningens betydningskabende praksisser i senmoderne samfund. Og – hævder jeg - i den forbindelse følger nævnte skisma med.

Nationens kanoniserede landsfader

Den faglige og didaktisk interesse for Grundtvigs betydning er tiltaget i de senere år, hvad jeg allerede har givet et eksempel på. Fx etablerede Aarhus Universitet i 2009 et særligt Grundtvigcenter, der tager sig af forskning i Grundtvigs værker og virkningshistorie.⁴ Og der er udkommet flere omfattende faglige værker, hvor Grundtvigs opfattelse af bl.a. folk, identitet, demokrati og uddannelse spiller en

⁴ <http://grundtvigcenteret.au.dk/>

hovedrolle.⁵ Fx den engelsksproget antologi *Building the nation. N.F.S. Grundtvig and Danish national identity* fra 2015, hvor såvel danske som udenlandske samfundsforskere bidrager. I indledningen finder man følgende påstand.

The impact of Grundtvig – and the Grundtvigians who followed him – has been so comprehensive in Denmark that he is a fundamental and inescapable reference point whenever themes such as people, nation, democracy, freedom, church, and education are to be discussed (Hall, Korsgaard & Pedersen 2015: 7).

Grundtvigs betydning som ”fundamental” og ”uomgængelig” får et næsten højstemt landsfaderligt og kvasi-religiøst udtryk, når forfatterne benævner Grundtvig som ”the Moses of the Danish nation” (ibid: 4). Som i citatet, så fremhæves det mange steder i bogen, at Grundtvigs betydning især skyldes hans indflydelse på uddannelsesområdet. En tanke også den danske stat har forfulgt i 2000’allets uddannelses- og kulturpolitik. Fx i form af det såkaldte kanonprojekt, der indtil videre er udmøntet i seks kanoner, hvoraf to - dansk litteraturs kanon fra 2004 og historiekanonens 2009 – har obligatorisk status i folkeskolen. Grundtvigs tanker og tekster indgår – som den eneste - i flere af kanonerne. Fx i *Demokratikanonen* fra 2008, hvor han har fået tildelt et særskilt punkt (ud af 32). Ifølge kommissoriet for demokratikanonudvalget skulle formålet være ” at styrke kendskabet til de principper om frihed og folkestyre, som det danske samfund bygger på” (Undervisningsministeriet 2008: 8).

Grundtvig var om nogen frihedens forkæmper i Danmark. Hans samfundsfilosofi bygger på det liberale synspunkt, at kun i frihed vil individet frivilligt pålægge sig de nødvendige bånd. Tvang ødelægger folkeviljen, og uden frihed til selv at træffe valg kan en personlig etik ikke udvikles. At friheden både har personlige og samfundsmæssige forudsætninger, bliver udgangspunktet for Grundtvigs oplysningsfilosofi: På den ene side kræver folkelig oplysning og folkelig dannelse et vist frihedsrum, på den anden side er oplysning og dannelse kun folkelig, hvis den styrker ønsket om at forvalte friheden (ibid: 45)

Om end det nævnes, at Grundtvigs forhold til indførelsen af grundloven den 5. juni 1849, og demokrati i det hele taget, faktisk var særdeles forbeholden, så sættes hans virke i citatet seks gange i forbindelse med *frihed* og fire gange med *folk*. Forbindelsen mellem de to begreber fremhæves også på anden vis.

Grundtvig har især i sange og digte indpodet sin opfattelse af folkelighed og frihed i det danske sprog med formuleringer, der næsten har fået ordsprogsagtig karakter, for eksempel "Og da har i rigdom vi drevet det vidt, når få har for meget og færre for lidt" fra 1820, og "Frihed lad være vort løsen i Nord, frihed for Loke såvel som for Thor" fra 1832 (ibid:44).

Grundtvigs opfattelse af folkelighed og frihed har – hævdes det - igennem digte og sange fundet vej helt ind i danskernes sprogbog. Derfor konkluderer udvalget, at ”det er en almindelig opfattelse, at Grundtvig har haft umådelig indflydelse på udviklingen

⁵ Bl.a. Campbell, John. L., John A. Hall & O. K Pedersen (eds), 2006; Jespersen, K.V. 2007; Hall, John. A., Ove Korsgaard, O. & O.K. Pedersen (eds.) 2015; Korsgaard, O. & Michael Schelde (red.), 2013; Korsgaard, O. 2012.

af det danske demokrati gennem de seneste 150 år”. Alle skoler i landet fik i øvrigt tilsendt et klassesæt med demokratikanon, på statens regning. Det er mig bekendt første gang, at den danske stat har kastet sig ud et sådant (fag)didaktisk demokratiprojekt. (se Haas 2011; Jensen 2008 for nærmere analyser heraf). Projektet er for så vidt både legitimt og velbegrunderet, når man tager i betragtning at begrebsparret *frihed og folk* også er indskrevet i de gældende formål for folke- og gymnasieskoler.

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Folkeskolens formål, §1, stk. 3.).⁶

Uddannelserne og institutionskulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele institutionens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati og styrke elevernes kendskab til og respekt for grundlæggende friheds- og menneskerettigheder, herunder ligestilling mellem kønnene (Gymnasieskolernes formål, §1, stk. 4.).⁷

I begge uddannelsesmæssige sammenhænge anvendes begrebsparret formentligt som et synonym for demokrati. Men helt så enkelt er det nødvendigvis ikke. Det fremgår af det sidste bind i et omfattende forskningsprojekt om dansk skolehistorie med titlen *Da skolen blev alles. Tiden efter 1970*. Heri finder man et afsnit med titlen ”Fra demokrati til folkestyre” (de Coninck-Smith 2015:200). Når ”frihed og folkestyre” kom ind i folkeskolens formål i 1993, og sidenhen fastholdt, så skyldes det ifølge venstrepolitikerne, og daværende undervisningsminister Bertel Haarder følgende.

Jeg ville undgå overfortolkninger af ordet demokrati. Demokrati er, som professor Løgstrup sagde, ikke en livsform, men en skikkelig måde at være uenig på. Det ville jo forudsætte, at eleverne bestemmer, og det gør de jo ikke (ibid)

Så nok demokrati i skolen, men i en udtyndet og minimalistisk udgave, som ifølge Haarder bedst kan indfanges med netop begrebsparret ”frihed og folkestyre”. Det er fristende at forstå den erklærede grundtvigianer Bertel Haarders demokratiteoretiske distinktion som et ekko af Grundtvigs demokrati-skepticisme, eller modstand, som vagt antydes i demokratikanonen (se Møller 2015, og Nygaard 2014 om Grundtvig som demokratiskeptiker). Da Haarder tiltrådte sin anden periode som undervisningsminister i 2005, blev man lidt klogere på, hvorfor han med ”frihed og folkestyre” lagde afstand til demokratibegrebets plads i skole- og uddannelse. I et interview kom ind på, hvordan han forstod sammenhængen mellem begrebet folk og skolens historiefag.

Faget historie er en skæbnfortælling. Faget historie handler om folkenes selvforståelse. Derfor skal faget historie også omfatte det mytologiske stof fra oldtiden, der skal lægges særlig vægt på de begivenheder, som har været med

⁶<https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal> (hentet 15.4.2019).

⁷ <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=186027#id1e65fa4c-cb8b-48b4-905c-9610769e2c34> (hentet 15.4. 2019).

til at definere os som folk. (...) Vi grundtvigianere har altid set det nationale som ikke bare vejen, men som den eneste vej til det universale. Der findes ikke en abstrakt menneskehed. Al menneskelighed har en national (Aagaard 2005).

Når ”folket” sættes i forbindelse med ”det universale”, og med udsagnet ”al menneskelighed har en national udformning”, så giver den tidlige undervisningsministers demokratiske holdning mening. For at tilhøre et folk – eller en nation – er tilsyneladende en ”byrd”, et forhold der er sat uden for demokratisk forhandling og uden for Grundtvigs ide om, at ”Til et Folk de alle hører, Som sig regne selv dertil”. Med udtalelsen indikerede Haarder også, hvordan det tankegodt skulle udmøntes i praksis. Kort efter nedsatte han diverse udvalgsarbejder, der skulle forestå en omfattende revision af alle folkeskolens fag, der blev udmøntet i *fælles mål*, som jeg nævnte ovenfor. For historiefagets vedkommende inkluderede det en obligatorisk historiekanon, en status som også gjaldt dansk litteraturs kanon, som allerede figurerede i danskfaget, og hvori en tekst af Grundtvigs er kanoniseret.

Skismaet i *Folkeligheden* gør altså sig også gældende i 2000’tallets officielle didaktiske og uddannelsespolitiske tænkning. På den ene side demokrati, frihed og liberal samfundsfilosofi. På den anden side en national kulturarv, som ikke bare sådan frit kan (fra)vælges. For – hævdes det - den gør jo sig gældende overalt i det danske samfund: I folkestyret, i danskernes sprog, i deres sange og digte, i det der definerer ”os som folk” – ja ligefrem som et universelt kendetegn ved det at være menneske. Hvis det forholder sig sådan, så er spørgsmålet hvor megen frihed, der kan gøres gældende, hvis man vil tilhøre et dansk folk?

Hvorvidt nævnte grundtvigianske tankegoods på en eller anden måde har præget selve udformningen af de officielle faghæfter historie – og samfundsfags lader sig ikke afgøre. Heller ikke om det så at sige er kommet ind ad bagvejen ved hjælp af den gennemførte kanonpolitik. Men der er empirisk belæg for, at nogle historielærere forbinder deres historieundervisning med noget der ligner Grundtvigs essentialistiske nations- og folkebegreb, og som den mangeårige undervisningsminister Bertel Haarder også er rundet af (se Haas 2014)

Et fagligt konfliktfelt

Man kan konstatere, at dette nations- og folkebegreb også gør sig gældende blandt fagpersoner inden for historie- og samfundsfagdidaktik. Formanden for de udvalg, der stod bag nævnte demokrati- og historiekanon, samt *Fælles Mål* for folkeskolens officielle historie og samfundsfag fra 2009, hvis hovedbestanddele blev fastholdt ved den seneste reform i 2014, er historieprofessor ved Syddansk Universitet, Knud J. V. Jespersen. Samtidigt med udvalgsarbejdet forsøgte han i en bog at klarlægge ”hvornår danskerne egentligt blev sig selv bevidste som danskere” (Jespersen 2007: 21). Han tildeler Grundtvig en hovedrolle på to måder.

For det første finder han en før-moderne kerne i danskernes nationale identitet i middelalderens agrare landsbyfællesskaber, som med Grundtvigs mellemkomst lever videre i forstørret nationalt format i det moderne velfærdsamfund (ibid: 284). For det andet ved det forhold, at Grundtvig var optaget af, hvordan kongens ydmyge

understøtter kunne omdannes til gode demokrater”. Nøglen hertil var gennem ”bredt anlagte uddannelser og oplysning at inddrage dem i det store nationale fællesskab”.

Kun på den måde lod det sig efter Grundtvigs opfattelse gøre at smede de hidtil adskilte samfundsgrupper sammen til det, der var selve forudsætningen for, at det demokratiske projekt kunne lykkes (...) I et programmatisk digt om "Folkeligheden" fra 1848 formulerede han skarpt og præcist denne grundtanke.

Til et Folk de alle hører,

Som sig regne selv dertil,

Har for Modersmaalet Øre,

Har for Fædrelandet Ild. (ibid:152)

Tilhørsforhold til et folk var for Grundtvig et udtryk for et frit valg, hævder Jespersen, en moderne demokratisk og voluntaristisk kerne i Grundtvigs folkebegreb. ”Den åbne tolerante grundtvigianske konsensusmodel”, som Jespersen også benævner det, og som kan genfindes i nutidens skole, med dens vægt på ”valgfrihed” og ”forpligtelsen på det folkelige – bredt favnende fællesskab” (ibid, 155). Følgelig kan Jespersen også benævne folkeskolen som ”den grundtvigske skole”. En samfundsmodel der er så udpræget dansk og kulturel homogen, hævder Jespersen, at han stiller sig tvivlende overfor, om den kan overleve i multikulturelle europæiske samfund.

Kollegaen Bernard Eric Jensen har stillet sig særdeles kritisk over for den udlægning af Grundtvigs digt. Jensen kommer faktisk frem til den stik modsatte konklusion, når han sætter *Folkeligheden* i relation til Grundtvigs polemik med den jødiske forfatter M.A. Goldschmidt om, hvorvidt denne kunne blive en del af den danske nation.

Grundtvig var en fortaler for en bibelsk racisme, idet han stillede sig aldeles afvisende til enhver form for folkeblending. Når han brugte formuleringer som at "Byrd og Blod er Folke-Grunde", og at danskere "Har fælles Byrd og Blod", så skulle det tolkes såvel biologisk-bogstaveligt som kulturel-åndeligt. Der er denne bibelske racisme, der forklarer, hvorfor Grundtvig udelukkede muligheden af M.A. Goldschmidt kunne blive en del af det dansk folk, trods det at han var dansk statsborger og fuld ud beherskede dansk sprog og kultur” (Jensen 2008: 90).

Grundtvigs folkebegreb er spændt ud mellem frihed og subjektiv voluntarisme på den ene side, og bibelsk nationalisme og racisme på den anden side (se også Østergaard 1992, 2006; Korsgaard 2004, 2012). Der er ret beset tale om inkompatible folke- og nationsbegreber. Sidstnævnte er oven i købet – som jeg ser det - uforeneligt med at leve og virke i et demokrati med ret til forskellighed, sådan som den danske statsminister påpegede ovenfor.

En ikke uvæsentligt pointe, set i lyset af, at der næppe er en skole- og gymnasieelev i Danmark, der ikke løbende vil blive mindet om Grundtvigs store betydning for skabelsen af det moderne og demokratiske Danmark. Følgelig er skismaet en udfordring, der strengt taget vedrører alle fag i folke- og gymnasieskoler. Især når et hovedformål med folke- og gymnasieskolen er at forberede elever til demokrati og/eller folkestyre. Og som nævnt, fagene er i sig selv en del af dette sagsforhold. Undervisere

og elever (de ældste) i folkeskolen, elever i gymnasieskoler, samt studerende ved læreruddannelser kan da passende gøre deres egne faglige lærerprocesser til et undersøgelsesobjekt. At klarlægge, hvordan de (fag)didaktiske praksisser, de tager del i, i sig selv er tænkt som en måde at regulere i og med de lærendes betydningsdannelse. Fx når det gælder om at fortolke, hvad det vil sige af være en del af et dansk folk og et demokrati.

At bearbejde den situation fordrer adækvate teoretiske begreber. I henhold til den kulturelle vendings socialkonstruktivistisk forståelse heraf, er den væsentligste udfordring at lære at tænke *om* essentialistiske kultur- og folkebegreber - ikke *med* dem. Lad mig give et bud på dette, der i sagens natur må være ret begrænset og selektiv. Men begreber som efter min opfattelse kan bidrage til såvel komparative og eklektiske (fag)didaktiske tilgange. Ikke blot i relation til samfundsfag og historie, men stort set alle uddannelsessystemets fag.

Forestillede erindringsfællesskaber og kollektive identiteter

Når danske ministre og fagfolk trækker på Grundtvigs *Folkeligheden*, så skyldes det ikke mindst at digtet – og for så vidt mange andre dele af Grundtvigs tekstproduktion, ja endog Grundtvig som person - er centrale erindringssteder i dansk kultur. Dvs. 'steder' - både i materiel og immateriel forstand - der tillægges en særlig værdi som et tegn på eller i de etniske danskeres nationale fællesskab, som en symbolsk repræsentation for noget særligt dansk. En status som også er udmøntet i konkrete fysiske erindringssteder i det offentlige rum i form af statuer og monumenter. I Danmark er Grundtvig, sammen med eventyrforfatteren H. C Andersen, topscorer, hvad det angår. Ikke mindst fordi Grundtvig om nogen forbindes med skabelse af højskolebevægelsen, der jo som bekendt også eksisterer i andre dele af Norden. Grundtvig og hans tekster indgår altså i de etniske danskeres kollektive erindringer (om det sidstnævnte se fx Gillis, Jensen (2004, 2014), Samuel (1996), Haas (2011, 2014). Historiker Anette Warring påpeger, at erindring ikke først og fremmest skal forstås som rekonstruktion af noget fortidigt, men om at tilskrive det fortidige betydning i en nutidig sammenhæng. Dermed indgår erindringer også i et samfunds sociokulturelle reproduktion. Ingen samfund eksisterer i praksis uden også at fungere som erindringsfællesskaber. Hertil følger Warring en vigtig pointe.

Erindring udgør følgelig et centralt magtvilkår og magtmiddel, og erindringspolitik er en form for magtudøvelse, som både kan udøves med henblik på og med den effekt at kontrollere menneskers handlingsevne og selvbestemmelse. Erindringspolitik kan have som funktion at opretholde, bearbejde eller omforme eksisterende erindringsfællesskaber (Warring 2011: 13).

At fremme kollektive erindringer er da også en måde at bedrive erindringspolitik og dermed udøve magt på. Og følgelig – med Stuarts Halls perspektiv – en måde at regulere i og med individers og grupperes betydningsdannelse. Når betydningen af Grundtvigs digt - og Grundtvigs status som national ikon - til stadighed reproduceres så skyldes det i høj grad, at erindringsbrug og – produktion bidrager til individers og grupperes

identitetsdannelse. *Folkeligheden* indgår i en fortælling om, hvem ”vi” er”, hvor ”vi” kommer fra, hvor ”vi” er på vej hen i fremtiden. Erindringspolitik er følgelig også altid identitetspolitik. Skal man bearbejde relevansen af kollektive erindringer følger identitetsmæssige distinktioner. Identitetsbegrebet er etymologisk afledt af det latinske *idem*, der betyder den samme, og *entitas* der betyder enhed.⁸ Den amerikanske sociolog Craig Calhoun peger på et vigtig aspekt ved den definition.

There is no simple sameness unmarked by difference, but likewise no distinction not dependent on some background of common recognition. Concerns with individual and collective identity (...) are ubiquitous. We know of no people without names, no language or cultures in which some manner of distinction between self and other, we and they, are not made (Calhoun 1995: 193).⁹

Et folk – og for så vidt alle sociokulturelle kategorier – inkluderer ikke alle. Calhoun påpeger, at forestillinger herom altid involverer – mere eller mindre eksplicit - distinktioner mellem et ’vi’ og et ’de’ – mellem ’os’ og ’dem’. Et forhold som Grundtvig jo også skrev ind i *Folkeligheden*, hvori han skelner mellem jøder og danskere, implicit mellem danskere og slesvigere – og mellem etniske danskere og alle andre folkeslag. ’De’ der ikke er inkluderet spiller en vigtig konstruktiv betydningskabende rolle, idet såvel individuel som kollektiv selvidentifikation ofte bliver meningsfuld, når ’vi’ tilskriver ’dem’ uden for betydning eller spejler ’os’ i ligheder og forskelle. Der er i for sig tale om en grundlæggende social-psykologisk mekanisme, som vi alle gør brug af. Men det er også en allestedsnærværende identitetspolitisk dynamik i skabelsen af ’folket’ eller andre forestillede fællesskaber (imagined communities), som den britiske sociolog Benedict Anderson indkredser på følgende måde.

It is imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow members, meet them, or even hear of them, yet in minds of each lives the image of their communion (...) In fact, all communities larger than primordial villages of face-to-face contact (and perhaps even these) are imagined. Communities are to be distinguished, not by their falsity or genuineness, but by the style in which they are imagined (Anderson 1991: 6)

De fleste fællesskaber holdes ikke primært i live i kraft af medlemmernes ansigt-til-ansigt relationer, eller af at de på anden vis kender, møder eller ser hinanden. Det er forestillinger herom, der er det afgørende, og følgelig især måder hvorpå de gør det - ”by the style in which they are imagined”, som Anderson benævner dette. Det centrale er, hvordan de faktiske eller potentielle medlemmer sætter sig – eller bliver sat – symbolsk i forbindelse med hinanden. Forestillede fællesskabers eksistens afhænger derfor af, hvordan de tilskrives mening - af betydningskabende praksisser.

⁸ <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=identitet>

⁹ Om identitetspolitik, se i øvrigt fx Calhoun (1995), Jensen (2004), Elliot (2011), Bernstein (2005), Benhabib (2001), , Castells (1997), Haas (2011 og 2014).

Fortolkning af Grundtvigs digt *Folkeligheden* indgår som en blandt mange betydningsskabende praksisser om demokrati og dansk kultur. I skolens fagdidaktik er det selvfølgelig ikke ligegyldigt om det er liberal voluntarisme, eller ”byrd og blod”, der gøres gældende. Og det sagsforhold – og konflikter herom – begrænser sig ikke til et spørgsmål om etnicitet, religion og nationalitet osv. Det samme kan i princippet også gøre sig gældende i forhold til andre sociokulturelle kategorier, som fx køn, seksualitet, klasse eller racialet tilhørsforhold.

’Folk’ eller ’folkelighed’ skal da i sociologisk og social-psykologisk forstand retteligt opfattes som en underordnet kollektiv- eller gruppebetegner i forhold til begrebet forestillet fællesskab. Skal man fremme identifikation med et forestillet fællesskab, hvilket alle fag i skole- og uddannelse på en eller anden måde bidrager til, så må det afklares og diskuteres, hvilke betydningsskabende praksisser ”et folk”, ”nationen” osv. som forestillet fællesskab sættes i forbindelse med, og hvem der gør det. ”Folket” i essentialistisk forstand – fællesskabet i bestemt antal med en uomgængelig betydningsmæssig kerne - eksisterer sagligt set ikke, forud for individers og grupper betydningsstilskrivning heraf. En tilgang som jeg vedgår er fagligt omstridt.

En tilgang der kan finde yderligere samfundsteoretisk belæg, når vi tillige forstår forestillede fællesskaber som *senmoderne kommunikationsfællesskaber*. Alle fællesskaber er for at være levedygtige afhængige af kommunikation mellem medlemmerne, påpeger den britiske sociolog Gerard Delanty (Delanty 2003). Men nutidens fællesskabsformer er i hidtil uset omfang præget heraf. Ikke mindst som følge af ekspansionen af internet og sociale medier. Søgen efter at høre til er intensiveret i takt med at mulighederne herfor er forøget. Med en tiltagende kommunikativ komponent gives flere muligheder for at knytte an til og træde ud af fællesskaber, at have flere og overlappende kollektive tilhørsforhold.

(...) and crucially, the new social bond is tendentially global in scope due to the importance of mediated or indirect social relations. Organized more like a network, community today is abstract and lacks visibility and unity, and as a result is more an imagined condition than a shaped reality based on fixed reference points. Its boundaries are also more contested and consequently, community is also a site of great deal of conflict. The vitality of community is above all due to its imagined capacity: it is found as much in the search and desire for it, than in its capacity to provide enduring forms of symbolic meaning (Delanty 2003:188)

Den nutidige omsiggribende interesse for og brug af Grundtvigs folkebegreb kan da fortolkes som en søgen og længsel efter at høre til i et globaliseret kommunikationssamfund, hvor forestillede fællesskaber med faste og stabile referencepunkter er en mangelvare. Om end det kan medføre konflikter, så er individers fællesskabsbånd i tiltagende omfang frigjorte fra ældre sociokulturelle strukturer, som fx traditionelle opfattelser af familie, slægt, klasse, nation osv., hævder Delanty. Han går dog noget let hen over, at den megen kommunikation også kan lede til en styrkelse af selvsamme tilhørsforhold. Styrkelse af forestillede fællesskaber, der baserer sig på ”byrd og blod”, og andre essentialistiske opfattelser af fællesskab, knopskyder og trives i lige så høj grad i og med tendentielt globaliseret kommunikation, som inkluderende

liberale demokratiske ideer om ”Til et Folk de alle hører, Som sig regne selv dertil”.
Det har jeg givet eksempler på ovenfor.

Afrunding

Selvom der kan fremføres gode argumenter for en komparativ tilgang til historie og samfundsfag, så er der en overhængende risiko for, at en sådan tilgang alligevel ender med at reproducere nævnte sektorisering af fagene, sådan som de traditionelt er organiseret i skoleskemaer og i megen historie- og samfundsfagsdidaktisk forskning og praksis. Et tankesæt der som nævnt formodes at afspejle grundlæggende og distinkte faglige enheder og traditioner, med hver deres indhold, teorier, metoder osv. Jeg har leveret argumenter for, at der ikke nødvendigvis er teoretisk og fagligt belæg herfor blandt samfunds- og kulturforskere. Jeg argumenter derimod for, at faglig og didaktisk eklekticisme kan være et frugtbart og nødvendigt alternativ. Et sådant kan føres ud i livet på mange måder – og med varierende radikalitet.

Placerer man sig, som jeg gør, inden for et kulturvidenskabeligt paradigme, som det fx er udmøntet i den kulturelle vending, så er man godt i gang med at overskride og nedbryde den faglige og didaktiske sektorisering. Belæg herfor findes bl.a. i det sagsforhold, at brug af kulturer – forstået som betydningskabende praksisser – er noget der gennemsyrrer alle sider af menneske- og samfundsliv, og til alle tider. Men det er også et konstituerende moment ved alle skolens fag, om end det selvfølgelig er mere fremtrædende i de fag, hvor formidling betydningsdannelse er det konstituerende moment. Man kunne derfor tale om behovet for at skabe et fagligt og didaktisk hybridparadigme – en kulturdidaktik.

Skal en faglig og didaktisk eklekticisme vinde tilslutning, så fordrer det flere empiriske eksempler. Jeg frembragte et samfunds- og historiefagligt eksempel ovenfor, med den danske digter og præst N.F. S. Grundvigs digt *Folkeligheden* som omdrejningspunkt. Jeg forsøgte dermed ikke blot at eksemplificere det frugtbare ved en eklektisk tilgang. Jeg forsøgte også at vise, at denne i sig selv kan begrundes med henvisning til historisk-sociale forandringsprocesser og udfordringer i nutidens og fremtiden flerkulturelle samfund. Det er af afgørende betydning hvilke – og mindst hvis - erindringer og identitetskonstruktioner, der finder vej til skolens fag, om de fx institutionaliseres i officielle statslige læreplaner, og endvidere hvordan de bruges og fortolkes af lærere og elever.

At tale for en faglig og didaktisk eklekticisme vil møde skepsis og modstand. Bl.a. fordi den vil komme på tværs af hensynet til de akademiske institutioners reproduktion af sig selv, som Pierre Bourdieu bombastisk udtrykker det. At fremme faglig eklekticisme er følgelig ikke et magtneutralt anliggende. Dette forstærkes af, at konstruktion og formidling af fagene - forstået som et samlet curriculum – heller ikke er det. Fagenes sammensætning og formål er ikke nødvendigvis et resultat af en demokratisk selektions - og læreproces, uanset hvor demokratisk vi mener at have indrettet skole- og uddannelsessystem. Det sagsforhold vedrører så vidt jeg kan se også alle fag i skolen, hvilket kan opsummeres på følgende måde.

A curriculum (...) is configured according to those elements of a cultural heritage that are deemed worthy of transmitting or communicating to a new generation of learners. To this extent, a curriculum draws upon the past but is shaped according to the future. Above all, it embodies a vision of the future, of the world that is to come. But a curriculum is more than a vision; it is also a cultural tool. And, like all tools, a curriculum is shaped by its users, both those who wield it, and those whose lives are managed – or steered according to its prescriptions. Moreover, as a power tool, a curriculum is more likely to reflect the cultural selections, values and aspiration of powerful social groups than the cultural assumptions and aspirations of powerless groups".
(Hamilton 1990:37-38)

Et curriculum, og de fag der indgår heri, er også en historisk – kulturelle konstruktioner og følgelig et resultatet et betydningsskabende praksisser. På en og samme tid en kulturarv, der videreformides fra generation til generation, og et forhold der reguleres i henhold til de asymmetriske magtrelationer, der gør sig gældende i samfundet i øvrigt.

Litteratur

Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. London: Verso.

Benhabib, S. (2002). *The claims of culture. Equality and diversity in the global era*. Princeton: Princeton University Press.

Bernstein, M. (2005). Identity politics. *Annual Review of Sociology*. Vol. 31.: 47-74.

Bonnell, V. E., Hunt, L., & White, H. (eds.) (1999). *Beyond the cultural turn. New directions in the study of society and culture*. Los Angeles: University of California Press

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Refleksiv sociologi – mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.

Calhoun, C. (1995). *Critical social theory. Culture, history, and the challenge of difference*. Oxford: Blackwell Publ.

Campbell, John. L., John A. Hall & Pedersen, O. K. (eds), (2006). *National identity and the varieties of capitalism: the Danish experience*. Montreal: Que, McGill-Queen's University Press.

Conninck-Smith, N. de., Rasmussen, L. R., Vyff, I. (2015). *Da skolen blev alle: tiden efter 1970*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Delanty, G. (2003) *Community*. London: Routledge.

Elliott, A. (2011). Editor's introduction. I: Elliott, A. (ed.). *Routledge handbook of identity studies*. New York: Routledge.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.

- Giddens, A. (1990). *The consequence of modernity*. Cambridge, Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge, Polity Press.
- Gormsen, C. (2017). *Dokumentation. Læs hele Lars Løkkes landsmøde-tale*. Altinget, 7. oktober
<https://www.altinget.dk/artikel/dokumentation-laes-hele-lars-loekkes-landsmoede-tale>
(hentet d. 15.3.2019)
- Haas, C. (2011). Demokrati som kulturarv og erindringspolitik". I: Haas, C., Holmen, A & Horst, C. (red). *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2011
- Haas, C. (2014). *Staten, eliten og 'os'. Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i slatskålen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hall, J. A., Korsgaard, O. & Pedersen, O. k. (eds.), (2015). *Building the nation. N.F.S. Grundtvig and Danish national identity*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Hall, S. (1997a). The centrality of culture. Notes on the cultural revolution of our times. I: Thompson, K. (ed.). *Media and cultural regulation*. London: SAGE / The Open University.
- Hall, S. (ed.) (1997b). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London: SAGE / The Open University
- Hamilton, D. (1990). *Learning about education. An unfinished curriculum*. Philadelphia: Open University Press.
- Jensen, H. G., Larsen, E.L., Larsen, B. S. (2011) (red.). *Fri, friere, Grundtvig. Artikler om frihed aktuelt og historisk*. København: Forlaget Vartov.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie – livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Jensen, B. E. (2004). At føre identitetspolitik i et demokrati: en problemudredning". Korsgaard, Ove (red.). *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jensen, B. E. (2008). *Kulturarv – et identitetspolitisk konfliktfelt*. København: Gads Forlag.
- Jespersen, K. J. V. 2007; *Historien om danskerne*. København: Gyldendal
- Korsgaard, O. & Michael Schelde (red.), (2013). *Samfundsbyggeren. Artikler om Grundtvigs samfundstænkning*. København: Forlaget Anis.
- Korsgaard, O. (2004). *Kampen om folket. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år*. Købehavn: Gyldendal.
- Korsgaard, O. (2012). *N.F.S. Grundtvig*. København: Jurist- og Økonomforbundet.

- Køppe, S. (2008). En moderat eklekticisme. *Psyke & Logos*, nr. 29, s. 15-35.
- Mussner; L., Wunberg, G. & Lutter, C. (red.), (2001). *Cultural Turn. Zur Geschichte der Kulturwissenschaften*. Wien: Verlag Turia.
- Møller, J. F. (2015). Grundtvigs betydning for samfundet. *Grundtvig Studier*, årg. 66, nr. 1, 103-130.
- Nygaard, B. (2014). Fenrisulven sluppet løs. Grundtvig og det revolutionære demokrati i 1830. *Slagmark*, nr. 69, 53-69.
- Rasmussen, Lars Løkke (2011). *Frihed til fællesskab – arven efter Grundtvig*. I Jensen, Henrik Gade et al. (red), 2011.
- Regeringen (2005). *Danmark i den globale økonomi. Verdens bedste folkeskole – vision og strategi*. København.
- Tejhaug, A. O. & Tønnessen, R. Th.(1992). *Dansk uddanningspolitik under Bertel Haarder 1982-1992. Nyliberalistisk og nykonservativ skoletenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Undervisningsministeriet (1977). *Samtidsorientering*. København.
- Undervisningsministeriet (1987). *Samtidsorientering*. København.
- Undervisningsministeriet (1992). *Samfundsfag. Kvalitet i uddannelse og undervisning*. København.
- Undervisningsministeriet (1995). *Samfundsfag. Faghæfte 5*. København.
- Undervisningsministeriet (2008). *Demokratikanon*. København.
- Undervisningsministeriet (2009). *Fælles Mål. Samfundsfag. Faghæfte 5*. København.
- Undervisningsministeriet (2019). *Samfundsfag. Faghæfte 2019*. København.
- Vind, O. (1999). *Grundtvigs historiefilosofi*. København: Gyldendal.
- Warring, A. (2011). Erindrings- og historiebrug. Introduktion til et forskningsfelt. *Temp. Tidsskrift for historie*, nr. 2: 6-35.
- Østergaard, U. (2006). *Denmark: A big small state. The peasant roots of Danish modernity*. I Campbell, J. L., Hall, J.A. & Pedersen, O. K. (Eds.).
- Østergaard, U. (1992). *Europas ansigter. Nationale stater og politiske kulturer i en ny og gammel verden*. København, 1992.
- Aagaard, L. (2005). *Overlæreren*. Berlingske Tidende, 20. maj.