



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap og teologi

Rel-3980 – Masteroppgave i religionsvitenskap ved lektorutdanningen 8-13

Vår 2022

## Man skal være dannet skjønt det er forbannet

Dannelsessyn i religionsundervisningen i lys av Charles Taylor

Jarl-Roar Simonsen





# Innhold

1	Forord.....	8
2	Problemstilling: .....	9
3	Metode.....	10
4	Presentasjon av feltet.....	14
5	Noen sentrale begreper.....	22
5.1	Selvet.....	22
5.2	Mimesis og poesis .....	23
5.3	Sittlichkeit og Recognition/anerkjennelse .....	24
6	Utviklingen i religionsfaget frem til 1990 .....	25
7	1990-reformene – «Identitet og dialog» (1995) .....	28
7.1	Den kulturelle konteksten til «Identitet og Dialog» .....	28
7.2	Innholdet i «Identitet og Dialog».....	34
8	Tiden etter «Identitet og dialog» .....	38
9	Charles Taylor – mimetisk og poetisk dannelsesforståelse .....	42
9.1	Mimesis .....	44
9.1.1	Selvets naivitet .....	45
9.1.2	Koblingen mellom «er» og «burde» .....	46
9.1.3	En organisk samfunnsforståelse.....	48
9.2	Poesis.....	51
9.2.1	Pluralitet av valgbare levemåter.....	52
9.2.2	Separasjon av verden av fakta og verdier.....	53
9.2.3	En kontraktbasert samfunnsforståelse .....	55
9.3	Sittlichkeit og Anerkjennelse/Recognition .....	59
9.4	Relevansen av Taylor i debatten om dannelse i norsk religionsundervisning .....	63
9.4.1	Et mimetisk dannelsessyn i religionsundervisningen .....	63
9.4.2	Et poetisk dannelsessyn i religionsundervisningen.....	67

10	Oppsummering og utsyn .....	73
11	Bibliografi .....	80

# 1 Forord

Jeg er takknemlig på mange måter for å ha forskjellige hjelpere gjennom denne skriveprosessen. Mange takk til Finn Erik Hammar, Sindre Hellan og Helge Bjørgaas Helle for deres generøse korrekturlesning. Jeg vil også takke min dyktige masterveileder Espen Dahl for alle fruktbare samtaler om et spennende emne. Til slutt vil jeg takke min vordende hustru Reetta Ketonen. Uten din iver for fullføringen av denne masteren ville lite eller ingenting vært gjort.

## 2 Problemstilling:

I denne oppgaven skal jeg ta for meg endringene rundt forståelsen av dannelse i religionsfaget i norsk skole, og belyse dette med utgangspunkt i tankene til den kanadiske filosofen Charles Taylor. Jeg vil særlig se nærmere på utviklingen av religionsfaget i norsk skole fra 1990 til i dag og stille meg spørsmål om hvilke endringer i forståelsen av dannelse man kan spore i relevante offentlige dokumenter og læreplaner. Betydningen av dannelse jeg legger til grunn for oppgaven dreier seg rundt tanken om hvilke idealer man ønsker å fremholde for elevene, og forme dem i henhold til. Slik sett skal dette begrepet forstås på en bred måte, og sett opp imot det jeg i løpet av oppgaven kommer til å kalle «forståelser av selvet». Noe som dypest sett tar for seg menneskets selvidentitet. Jeg vil komme tilbake til dette i det følgende.

Med dette som utgangspunkt vil jeg forsøke å kaste lys på den aktuelle debatten om legitimeringen av religionsfaget i en moderne tid. I denne debatten, som pågår i forbindelse med utarbeidingen av en ny læreplan for faget i henhold til endringene i Fagfornyelsen, hevder jeg at dannelse har vært en underliggende dimensjon. Spørsmålet jeg vil forsøke å svare på er hvilke endringer som har skjedd i forståelsen av dannelse med tanke på de brede idéhistoriske tendensene i skole og samfunn. Deretter vil jeg se på hvordan dette påvirker hvordan man legger opp religionsundervisningen.

Tilnærmingen min vil være av en mer filosofisk og etisk art mer enn en pragmatisk, politisk eller didaktisk en. Samtidig vil fremgangen være historisk komparativ i sporingen av skifter som har skjedd i norsk skole. Min hypotese er at man i undervisningen av religionsfaget har beveget seg vekk fra en mimetisk til en poetisk forståelse av selvet<sup>1</sup>. Denne endringen mener Charles Taylor er tilfellet for samfunnet for øvrig i det han kaller den vestlige kristenhet. Formulert på en noe hverdagslig måte har man beveget seg bort fra en mer tradisjonsbundet forståelse av selvet til en

---

<sup>1</sup> Jeg kommer tilbake til disse begrepene i det følgende

liberalistisk forståelse. Dette gir opphav til nye vilkår for religionsundervisningen som kan gi religionslæreren både nye muligheter og nye utfordringer.

Jeg vil med andre ord spore opp endringer i forståelsen av dannelse i nyere tid og avslutningsvis drøfte styrkene og svakhetene av dette i lys av tenkningen til filosofer som gjerne blir oppfattet som å stå i en tradisjon som omtales som «kommunitarisme». I korte trekk handler «kommunitarisme» om en sterkere betoning av fellesskapers betydning for mennesket i møtet med en atomiserende individualisme<sup>2</sup>. Innbefattet i denne tradisjonen er Charles Taylor, Alasdair MacIntyre og Robert Nisbet med flere. Jeg vil imidlertid fokusere særlig på Taylor og utover dette hente innsikter fra andre forfattere som overlapper med tenkningen til Taylor. Blant disse andre forfatterne vil jeg særlig støtte meg til MacIntyre, som Taylor selv er inspirert av og jevnlig siterer. Med henvisninger til disse tenkerne vil jeg også forsøke å sette lys på noen viktige momenter i den aktuelle dannelsesdebatten som ikke løftes opp like mye, nemlig den mer filosofiske dimensjonen ved diskursen. Særlig vil jeg forsøke å se på utfordringene med skiftet fra et mimetisk til et poetisk selv.

### 3 Metode

For å kunne bekrefte eller avkrefte denne problemstillingen vil jeg gjøre en dokumentanalyse av offentlige dokumenter som behandler religionsfaget og forståelsen av dannelse. Jeg vil særlig se nærmere på NOU-en «Identitet og Dialog» fra 1995. Jeg tolker med andre ord disse dokumentene som implisitte eller eksplisitte uttrykk for ulike tilnæringer til forståelsen av selvet. Noen ganger vil dette innebære å lese mellom linjene hva som postuleres skjønt det ikke har blitt tydelig artikulert. Andre ganger vil dette bety å identifisere relevante eksplisitt formulerte tilslutninger til det ene eller det andre synet på dannelse.

Kristin Asdal og Hilde Reinertsen skriver om dokumentanalyse i deres bok med samme tittel «Hvordan gjøre dokumentanalyse – En praksisorientert metode». Der tar de for seg ulike utfordringer og problemersom man står overfor når man behandler kilder skrevet i ulike sjangere,

---

<sup>2</sup> Taylor (1995), s 181-203

med ulike kontekster og av forskjellige aktører. Kjernen av dokumentanalysen handler om hvordan man på best mulig måte skal finne frem til dokumenter og tolke dem på en sannferdig måte, slik at man så godt som mulig kan evner å hente ut den meningen som forfatteren intenderte. Uten å skrive uttømmende om alle irrgangene ved dokumentanalysen vil jeg her ta for meg en av dens mest vesentligste elementer og gi et eksempel på en dokumentanalytisk utfordring som jeg kommer til å støte på i prosjektet mitt.

En av elementene i dokumentanalysen som jeg vil fremheve her er hvordan et dokument ikke simpelthen er en samling av ord på papir med en likefrem betydning og standardiserte definisjoner. Dokumenter er sammensatte saker som ikke bare *er der*, men hvor forfattere også *handler* på forskjellig vis<sup>13</sup>. Et eksempel på dette kan være hvordan en forfatters begrepsbruk kan bidra til å gi et bestemt bilde av en sak. Om man eksempelvis betegner amish-folket, nevnt i det foregående, som et lukket sekterisk samfunn vil det gi et annet bilde av dem enn hvis man karakteriserer dem som ikke-voldelige mennesker med en enklere livsstil. Begge beskrivelsene dekker på et vis aspekter ved bevegelsen, men de to fremstillingene gir opphav til to diametralt

---

<sup>13</sup> Asdal & Reinertsen, s. 144



ulike assosiasjonsrekker. Dette viser at man i dokumentanalyser burde være oppmerksom på intensjonaliteten i tekstene man leser. Man må stille seg spørsmål om hvem som taler gjennomteksten, hvilket mål forfatteren har for seg og hvordan hans fremstillinger er ment å virke inn på leseren. Denne måten å tilnærme seg tekster på er gjennomgående for dokumentanalysen hos Asdal & Reinertsen. På denne måten foreslår de at man skal tenke om sjanger, språkføring, utforming og kontekstualisering.

En del problemer kan oppstå når man skal gjøre offentlige utredninger og læreplaner utgangspunktet for en analyse. Dette er en egen sjanger som har gjennomgått en del prosesser som mange andre dokumenter ikke har, hvilket påvirker ens lesning av dem. Flere faktorer spiller med i tolkningen av dokumentene, og flere aktører er involvert i prosessen når det gjelder utforming av planene, tydingen av dem og implementeringen av dem i skolen. For det første er en læreplan et politisk dokument som preges av at ulike partier ønsker å få gjennomslag for sin særegne skolepolitikk. Dernest er det et dokument som i høy grad blir påvirket og farget av de ulike strømningene og trendene i skoleforskningen. På samme tid som at dette gjør at det foreliggende dokumentet oppleves som demokratisk utformet, er dette også noe som gjør at en del formuleringer tidvis synes å løpe i vidt forskjellige retninger. Dermed kan man ikke lese læreplaner og offentlige dokumenter på dette området som om de var systematiske og koherente politiske plattformer.

I forlengelsen av dette poenget burde det også nevnes at man i analysen av læreplaner og deres tankegods ikke utelukkende kan anse dem som formet av én tankestrømning. Det er flere grunner til hvorfor man endte opp med én bestemt formulering fremfor en annen, og mange av konklusjonene som dras kan ha vidt forskjellige utgangspunkter. Eksempelvis vil en vektlegging av elevens selvutfoldelse og egenforming av sin identitet passe godt overens med en liberal tanke om det autonome selvet som definerer seg selv og hvem det vil være uten

innblanding fra andre. Likevel vil denne vektleggingen også passe overens med en tanke om at Norge i større grad er blitt et multikulturelt land, hvilket gjør det vanskelig å fremme en tanke om at eleven skal formes til et bestemt forhåndsgitt ideal. Med andre ord, siden man har ulike visjoner om hva et sant og godt menneskeliv er, må man i større grad overlate dette aspektet ved dannelsen til den enkelte elev.

Likevel vil jeg hevde at man fra disse dokumentene kan skimte et slags minste felles multiplum hvor et menneskesyn går igjen flere steder og gjør seg mer gjeldende enn andre synspunkter. Jeg vil også hevde at dersom man sammenligner ulike offentlige dokumenter fra ulike tidsperioder, vil dette komme enda tydeligere til syne. På flere punkter har man sett en endring i retningen av det som en del kommunitaristiske tenkere identifiserer som det liberale menneskesynet.

I min bearbeiding av denne problemstillingen ønsker jeg å se på en rekke relevante dokumenter og foreta en analyse av disse i henhold til tematikken skissert ovenfor. Når det kommer til generell faghistorikk vil jeg i større grad lene meg til sekundærkilder som diskuterer religionfagets utvikling gjennom tiden. Dernest ønsker jeg særlig å vie plass til gjennomgang av NOU-en «Identitet og dialog» som har en sentral plass i reformene i religionsfaget som kom i 1990. Dette gjør jeg med en overbevisning om at reformene som kommer på dette tidspunktet utgjør et vannskille i fagets historie og danner et grunnlag for alle debattene som har fulgt i ettertiden. Med andre ord er behandlingen av begrunnelsene for 1990-reformene bare ment som noe som har historisk interesse, men er også tiltenkt å ha en dagsaktuell rolle.

## 4 Presentasjon av feltet

Med ordet dannelse mener jeg ikke bare et sett med kunnskap eller ferdigheter som man erverver seg gjennom utdanningsløpet. Snarere handler det her om selve formålet for hvorfor man holder på med det man gjør. Spørsmålet handler om hva man skal dannes til, hvilket vil innebære en normativ vurdering av hvilke idealer for menneskelivet man streber etter å realisere. Formulert noe annerledes, hva skal sluttproduktet for undervisningen i religionsfaget være for elevene? Hva skal religionsfaget i skolen danne dem til og hvordan begrunnes dette idealet?

Med andre ord trekker jeg i denne besvarelsen en distinksjon mellom dannelse på den ene siden og utdanning på den andre, sammen med beslektet terminologi som sosialisering og oppdragelse. Dette er noe som man blant annet kan plukke opp fra selve etymologien til ordet dannelse som kommer fra det tyske ordet «*bildung*»<sup>3</sup>. Ordet spiller, både i norsk og tysk, på prosessen av å forme, skape og kultivere noe. Denne prosessen antyder et oppdrag gitt til skolen om at den ikke bare skal videreformidle kunnskap, men også gi elevene muligheten til å bli helstøpte mennesker i henhold til de idealene som vi som samfunn ønsker å gi videre til dem.

Spørsmål om dannelse går dermed inn i selve legitimeringen for religionsfaget i skolen. Det adresserer spørsmålet om hvorfor man overhodet skal lære om det ene og det andre som inngår i religionsfaget. Hvorfor bruker man ikke tiden på noe annet, hvorfor ikke overlate saken til den enkelte som en fritidssysse, hvorfor ikke ta opp emnet i et annet fag? I det store og det hele, hvorfor har man et religionsfag i skolen? I møtet med disse spørsmålene må lærere og andre med ansvar kunne gi en rettferdiggjørelse, hvilket vil føre med seg en diskurs som uvegerlig vil føre til å ha et etisk preg over seg.

---

<sup>3</sup> <https://snl.no/allmenndannelse>, hentet ut 13.05.2022

Et eksempel på en rettferdiggjøring av et fag som går inn i dette kan være samfunnsfag. Samfunnsfag må man, ifølge nasjonale læreplaner, undervise i skolen for at elevene kan settes i stand til å bli en deltager i et demokratisk samfunn og ta beslutninger som kan gagne dem selv og det samfunnet som de lever i<sup>4</sup>. Om noen til dette spør hvorfor disse aspektene ved undervisningen er av betydning vil svaret til før eller siden ende opp i en samtale om hva det gode liv levd sammen med andre mennesker innebærer hvor man antagelig vil nevne det gode med frihet, likhet og brorskap eller noe lignende.

På lignende vis synes det som at religionsfaget i skolen også må ha en sådan rettferdiggjørelse, men hvilken legitimering skulle man finne for dette i vår tid? Om man ser på saken gjennom en historisk synsvinkel blir det rimelig fort klart at det har skjedd store skifter i hvordan man tenker om hva som er formålet med religionsfaget og hvordan dette skal legitimeres. Denne legitimeringen henger tett opp til den normative visjonen man har for hva et sant og godt menneske er, og videre et samfunns *sittlichkeit*<sup>5</sup>.

I dag legitimerer man ofte religionsfaget i skolen med en henvisning til at man må kunne orientere seg i et multikulturelt samfunn og evne å tolerere synspunkt som er ulik sine egne. Et eksempel på dette er kompetansemålet i Fagfornyelsen som slår fast at formålet med religionsundervisningen er at «religion og etikk skal gi elevene kunnskap om religioner, livssyn og etikk og bidra til forståelse av kulturelt mangfold og identitet»<sup>6</sup>. Samme sted heter det også at religionsfaget «gir grunnlag for at elevene kan reflektere over hvordan vi lever sammen med ulike verdier, holdninger og livssyn»<sup>7</sup>. Akkurat som med eksemplet med samfunnsfag ovenfor er det klart at

---

<sup>4</sup> <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>, Hentet ut 16.05.22

<sup>5</sup> Se begrepslisten nedenfor

<sup>6</sup> <https://www.udir.no/lk20/rel01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>, Hentet ut 13.05.22

<sup>7</sup> Ibid

disse begrunnelsene også koker ned til en diskurs om hva mennesket burde være og hvordan det burde stå i relasjon til andre mennesker. Hva som ligger bak dette og hvilke etiske ideal som ligger til grunn er en idéhistorisk/filosofisk oppgave å spore opp og drøfte.

Spørsmål og diskusjoner om dannelse har slik sett mange ulike fasetter ved seg, og innenfor dette emnet er det mange tråder man kan følge og gå i dybden på. Når jeg i denne oppgaven velger å se disse diskusjonene fra et filosofisk plan er det en egen grunn til det. For med en sådan gjennomgang av dannelsesdiskursen ønsker jeg å spore foruttagelsene som jeg tenker er operative i en del av de argumentene som løftes opp i samtalene rundt dette emnet. Jeg tenker på ingen måte at alle mennesker, ikke nødvendigvis en gang pedagoger, har det klart for seg hvilke filosofiske fundamenter de bygger på når de kommer med ulike utsagn. Til tross for dette tenker jeg likevel det er mulig å spore i ulike argumentasjonsrekker implisitte forutsetninger hvor argumentene henter sin dypere mening.

Grunnen til at jeg tenker at dette er et fruktbart prosjekt, og ikke bare hensynsløs spekulering, er flere. Først og fremst tenker jeg det handler om å se at våre overbevisninger er ikke nakne fakta som henger i løse luften, men at de hører sammen med en større helhet av hvordan vi tenker verden er skrudd sammen. Hva vi tenker et menneske er og hvilke mål vi som mennesker burde strebe etter. Denne større helheten tilhører den filosofiske disiplin som man ofte omtaler som etikken. Med dette menes ikke nødvendigvis bare en liste av regler for hva man skal og ikke skal gjøre, men på et dypere plan handler det om – som jeg var inne på ovenfor – en tanke om menneskets plass i verden, hva det er og hva det kan og burde bli. Fra dette blir det klart at enhver tilnærming til diskurser om dannelse vil preges og formes av det rammeverket man tar med seg inn i diskusjonen. Slik forstått kan man ikke dypest sett ha noen reell kjennskap til de ulike dannelsesforståelsene før man har sett hvilke større helheter disse hører hjemme i.

Charles Taylor, som jeg i det følgende vil gå dypere inn på, tar opp dette poenget i «*Sources Of the Self*» hvor han tar for seg spørsmål om identitet. Han hevder der at for å ha en forståelse av ens identitet må man orientere seg rundt et eller annet gode som man streber etter og legger føringer for valgene man tar i livet. Dette påstår han imidlertid er videre er koblet opp til en forestilling om at ens liv er en fortelling som utfolder seg. Selvet dreier seg altså rundt et narrativ som gir det innhold, og dette er av særskilt betydning:

*«Making sense of one's life as a story is also, like orientation to the good, not an optional extra; that our lives exist also in this space of questions, which only a coherent narrative can answer»<sup>8</sup>.*

En koherent fortelling om vårt liv og godene vi streber etter forener med andre ord en rekke fakta om verden som man lever i inn i en større helhet som gir den mening. Taylor formulerer dette mest konsist slik: «In order to have a sense of who we are, we have to have a notion of how we have become, and where we are going»<sup>9</sup>. Hvilken fortelling som former vår forståelse av selvet er imidlertid noe som vil variere, hvilket er én av grunnene til Taylor for å skrive «*Sources of the Self*», nemlig for å spore opp kildene til det moderne selvet som han hevder vi i dag opererer innenfor.

Denne innsikten sammenfaller med et sentralt punkt i tenkningen til den britiske filosofen Alasdair MacIntyre, som Taylor også delvis støtter seg til i sin egen tenkning. I sin bok «*Whose Justice? Which Rationality*» gjør MacIntyre en sak for at det ikke finnes en abstrakt og nøytral rasjonalitet, men at alle utsagn mennesker kommer med alltid opererer innenfor en bestemt tradisjon. MacIntyre hevder endog at forestillingen om en abstrakt og nøytral rasjonalitet forutsetter en liberal og individualistisk tanke om mennesket<sup>10</sup>. Slik sett finnes det ikke bare én rasjonalitet, men flere rasjonaliteter som forsøker å hevde seg selv<sup>11</sup> Ifølge MacIntyre er det dette som gir opphav til våre

---

<sup>8</sup> Taylor (1989), s 47

<sup>9</sup> Ibid

<sup>10</sup> MacIntyre (1988), s 4

<sup>11</sup> Ibid, s. 9

tilsynelatende overkommelige intellektuelle og etiske konflikter ettersom våre verdivurderinger først og fremst gir mening innenfor den tradisjonen vi taler utifra<sup>12</sup>. Slik sett vil man også kunne hevde at dannelse og diskusjoner om dannelse ikke vil gi noen mening uten å se på de større helhetene, som jeg nevnte i det foregående, som MacIntyre omtaler som tradisjonen rasjonalitet og etikk forankres i<sup>13</sup>.

Argumentene som både Taylor og MacIntyre legger frem er noe jeg tar for gitt er riktig i det som følger. Da jeg ikke har plass i denne oppgaven til å evaluere argumentene for dette synspunktet må jeg nøye meg med å henvise til deres verker. Implisitt i dette er imidlertid både en kritikk og en støtte til visse postmoderne tanker. For på den ene siden hevder mange postmoderne tenkere at forestillingen om en objektiv og nøytral rasjonalitet er en myte, og at man alltid baker inn i argumentene sine premisser som er kulturspesifikke eller som bidrar til å opprettholde en bestemt maktstruktur.

I dette er det et visst sammenfall mellom postmodernismen og Taylor og MacIntyre. Samtidig hevder Taylor og MacIntyre at det lar seg gjøre, ut ifra forskjellige kriterier, å slå fast noe som mer sant enn andre ting. Dette sistnevnte vil ikke jeg gå like mye inn på, ettersom mitt anliggende først og fremst er å presentere ulike forståelser av selvet med deres tilhørende dannelsessyn og konsekvensene disse får for religionsundervisningen i norsk skole. Jeg er med andre ord ikke ute etter å slå fast at den ene eller den andre forståelsen av selvet er mer eller mindre korrekt, men jeg skal forsøke etter beste evne å presentere disse synspunktene med deres respektive interne logikk.

Ut ifra argumentet at det ikke finnes noe som heter en nøytral rasjonalitet, som jeg tar for gitt stemmer, vil jeg altså hevde at man til enhver tid opererer innenfor en større helhet som gir enkeltstående utsagn deres mening. Med andre ord hevder jeg sammen

---

<sup>12</sup> MacIntyre (1985), s 6

<sup>13</sup> Wagner (2003), s 122

med Taylor og MacIntyre at vi til enhver tid opererer innenfor en bestemt tradisjon når vi kommer med utsagn om verden. Eller, i terminologien brukt av Taylor forstår man de enkeltstående faktaene i lys av en større fortelling.

En følgeslutning av dette for undervisningens del er at det heller ikke finnes noe som heter en nøytral undervisning hvor intet ideal fremmes overfor elevene. Så sterkt kan det formuleres at bare man åpner opp munnen sin vil man ende opp med å fremme bestemte oppfatninger av det ideelle for mennesket. Når en lærer eksempelvis gjør noe så enkelt som å undervise om hvordan man sorterer ulik informasjon som man kan utsettes for, vil man uvegerlig ende opp i en diskurs om hva som gir noen autoritet til å uttale seg i bestemte spørsmål. Dette kan føre videre inn i en samtale om hvilken vekt ens formelle kompetanse, praktiske erfaring, stilling i det sosiale hierarkiet, åndelige begavelse eller lignende skal tillegges.

Når til og med slike ting, som tilsynelatende kun har med rå fakta å gjøre, viser seg å ha en større helhetlig etisk side ved seg er det rimelig klart at ingen undervisning befinner seg i et etisk vakuum. Slik sett er det relevant for både læreren selv og alle andre å vite hvilke idealer han er med på å løfte opp og hvordan de kommer til uttrykk gjennom hans argumenter og ting han tar for gitt. På samme vis forholder seg med diskusjonene rundt dannelse, også disse krever selvransakelse og refleksjon. Og det er nettopp refleksjonen rundt de grunnleggende tankene rundt dette jeg ønsker å komme nærmere inn på.

En annen grunn jeg har for å se dypere på spørsmålet om dannelse fra et filosofisk perspektiv er fordi jeg er overbevist om at man særlig her i vesten har gjennomgått grunnleggende endringer i forståelsen av selvet og dets plass i verden. Flere tenkere har viet mye tid og oppmerksomhet for å sette fingeren på hva dette skiftet innebærer. Blant dem er den kanadiske filosofen Charles Taylor, som omtaler den moderne tids



etiske ideal som «autentisitetens etikk»<sup>14</sup>, som jeg skal vende tilbake til i det følgende. Dette idealet kommer ikke ut av intet, men har lange historiske røtter som Taylor har forsøkt å spore i større lengde i sin bok «*Sources of the Self*». I forlengelsen av dette store idehistoriske skiftet som Taylor tar for seg ønsker jeg å sammenligne hans idéhistoriske analyse med utviklingen i norske dannelsesinstitusjoner. Min antagelse er at norske skoler ikke har vært uberørt av dette skiftet, men at det har lagt føringer for hvordan man tenker om skolens formål. Dette tenker jeg spesielt har påvirket religionsfaget som historisk sett har spilt en stor rolle når det kommer til spørsmål om identitet.

Før jeg tar for meg denne endringen vil jeg gjøre noen kjappe avgrensninger når det kommer til hva oppgaven min tar sikte på å besvare. For det første vil tilnærmingen min ha visse overlapp med en generell diskurs knyttet til sekularisering. Med dette menes imidlertid hverken tanken om at samfunnsinstitusjoner blir tømt for religiøs symbolikk og legitimering, eller at flere og flere mennesker blir ikke-religiøse. Snarere skal dette begrepet tilnærmes i den forstand Charles Taylor omtaler som «Secularity 3», nemlig: intruduksjonen av en sosial kontekst hvor religiøs tro ikke lengre er aksiomatisk og det er mulig å forestille seg å ikke tro på Gud<sup>15</sup>. Eller som Taylor selv formulerer det i sin bok «*A Secular Age*»:

*«This would focus on the conditions of belief. The shift to secularity in this sense consists, among other things, of a move from a society where belief in God is unchallenged and indeed, unproblematic, to one in which it is understood to be one option among others, and frequently not the easiest to embrace»*<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Taylor (1998)

<sup>15</sup> Smith, s 142

<sup>16</sup> Taylor (2007), s 3

I forlengelsen av dette punktet angående sekularisme vil det også være relevant å nevne at oppgaven min overlapper med en diskurs tilknyttet liberalismen som en politisk ideologi. Dette er ikke så altfor besynderlig ettersom religionsforskere har påpekt at liberalismen og sekularismen på mange måter er siamesiske tvillinger, slik at man ikke kan forestille seg fremveksten av det ene uten å samtidig se en tilsvarende fremvekst av det andre. Det er i alle fall dette Brett Nongbri, med henvisning til den kjente religionsforskeren Talal Asad, påstår i «*Before Religion – A History of a a Modern Concept*». Der hevder han at hele begrepet «religion» slik som vi forstår det i dagligtalen er et moderne fenomen. Den tanken om religion som gjør seg gjeldende i vestlige land er nemlig tanken om religion som en inderlig og privat anliggende<sup>17</sup> Denne sekulariserte forståelsen av religion som et begrep henger, ifølge Nongbri, tett sammen med religionskrigene fremveksten av en liberal samfunnsorden<sup>18</sup>.

Dette sammenfaller ytterligere også med studiet av moderniteten og hvilke samfunnsformer den har gitt opphav til. Et vesentlig trekk som allerede her er verdt å nevne og som henger tett sammen med forståelsen av «secularity 3» slik den ble forklart ovenfor, er modernitetens refleksivitet. Det vil si at man i en moderne tidsalder kontinuerlig utsetter sine egne oppfatninger og sitt kunnskapsgrunnlag for vedvarende kritikk og reevaluering. Dette militerer mot en mer tradisjonell samfunnsstruktur som er tuftet på mer stabile overbevisninger som holdes med en større visshet og sikkerhet<sup>19</sup>.

Likevel er oppgaven min ikke innrettet mot å diskutere sekularisering, liberalisme som politisk ideologi, eller modernisering per se, men snarere endringen i forståelsen av selvet og dets innvirkning på dannelsen i religionsfaget i skolen. Det er dette jeg vil se nærmere på og tilnærme meg fra et filosofisk synspunkt, selv om de nevnte

---

<sup>17</sup> Nongbri (2013), s 21

<sup>18</sup> Ibid, s 4

<sup>19</sup> Giddens (1991), s 3

prosessene på ulikt vis spiller inn på de to forståelsene av selvet som jeg i det følgende skal stille opp mot hverandre, nemlig det mimetiske og det poetiske selvet.

## 5 Noen sentrale begreper

### 5.1 Selvet

Når begrepet «selvet» blir brukt vil de aller fleste tenke at det er rett frem hva som menes med dette. Likevel behøver jeg her å presisere hva som eksakt menes med dette ordet når det brukes i denne sammenhengen. I bruken av dette begrepet støtter jeg meg til Charles Taylor som har en noe mer omfattende forståelse av ordet enn simpelthen «et handlende subjekt». Termen rommer også en tanke om hva et menneske er, hvordan det står i relasjon til andre, dets plass i verden og lignende. Dermed er det slik at når jeg behandler ulike «forståelser av selvet» tar jeg ikke bare opp ulike tilnærminger til sinnsfilosofi, men et bredt spekter av elementer som bidrar til å konstituere selvet. Slik kan man ta for seg tanker som menneskets plass i «the great chain of being» eller om menneskets mørke og dyriske dyp inspirert av evolusjonslæren under rubrikken av «forståelser av selvet».

Disse forståelsene av selvet er imidlertid noe som mennesket setter ord på i fellesskap med andre mennesker. Slik sett er selvet av en dialogisk natur, ifølge Taylor, som med dette støtter seg tett til Hegel og hans tenkning. Fossland og Grimen sammenfatter dette slik:

*«Mennesket er ikke bare selvfortolkende, men også sosialt, og disse to forholdene henger sammen: «A human being alone is an impossibility, not just de facto, but as it were de jure». Personlig og sosial identitet utvikles dialogisk i et fellesskap»<sup>20</sup>*

---

<sup>20</sup> Fossland & Grimen (2001), s 94

## 5.2 Mimesis og poesis

Tilknyttet ulike forståelser av selvet ønsker jeg å løfte frem to begreper fra Taylor som betegner ulike tilnærminger til hva selvet er. Mimesis er rettet mot en imitasjon av en orden som går forut for mennesket og som mennesket simpelthen finner sin plass i. Til dette tilhører tanken om at menneskets identitet og selvforståelse gis det utenfra gjennom en rekke faktorer som er definert på forhånd. Tradisjonelt ble dette også oppfattet som en begavelse av naturen eller en guddommelig forordning. Etter dette synet blir man født til en bestemt klasse/kaste/stand, med plikter til et bestemt land, tildelt av naturen/Gud en rolle man skal realisere for sitt kjønn og underlagt autoriteten til foreldrene man har blitt gitt. Når hver ting er på sin rettmessig tildelte plass vil man etter dette synet tenke at samfunnet blomstrer og er vel. Hvis derimot denne ordningen brytes ved at noen i hovmod hevder for seg selv noe som ikke rettmessig tilhører ham vil samfunnsorden komme i ubalanse og føre til skade for menneskene i den.

For å snakke om en mimetisk forståelse av selvet trengs det ikke en overbevisning om at man burde ha et stendersamfunn eller noe, selv om dette faller under den rubrikken. Det er naturligvis ikke slik at en mimetisk forståelse av verden innbefatter alle elementene nevnt ovenfor, men den felles tråden som går igjen i mimetiske forståelser av selvet er vektleggingen av en gitt og normativt forpliktende menneskenatur, som mennesket simpelthen oppdager og forsøker å leve etter.

Poesis på den andre siden er mer fokusert på mennesket som et ekspressivt individ som ikke kopierer det som har vært, men utfolder sitt eget særegne indre, bryter med den etablerte ordenen og skaper noe originalt og autentisk. En ubevisst etteraping av en forestilt kosmisk orden blir ansett som noe mindreverdige sammenlignet med å komme med et bidrag som på en særskilt måte er ens eget og som flyter fra ens eget indre. Mange kjenner igjen denne tanken, som ofte ligger bak utsagn som «vær deg selv», «you do you» og «ikke vær som alle andre». På mange måter forstår vi denne tanken om selvet mye mer intuitivt enn den mimetiske forståelsen av selvet nevnt ovenfor. Det er denne tanken som ligger under flere bevegelser i den moderne verden, deriblant feminismen som finner sitt tydeligste uttrykk hos Simone De

Beauvoir som skrev «man fødes ikke som kvinne, man blir det»<sup>21</sup>. Altså en problematisering av det man oppfatter som essensialisering og en understreking av betydningen av det autonome individets evne til å velge fritt og skape seg selv.

Den britiske kirkehistorikeren og teologen Carl R. Trueman sammenfatter forskjellen mellom *mimesis* og *poesis* slik:

*«A mimetic view regards the world as having a given order and a given meaning and thus sees human beings as required to discover that meaning and conform themselves to it. Poesis, by way of contrast, sees the world as so much raw material out of which meaning and purpose can be created by the individual»<sup>22</sup>*

### 5.3 Sittlichkeit og Recognition/anerkjennelse

*Sittlichkeit* er et begrep Taylor har fra Hegel og sammenfaller på mange måter med det som allerede har blitt skissert om «selvet» i det foregående. I korte trekk tar dette begrepet for seg hvordan mennesker ikke bare får selvet formet av fellesskapene som omgir dem, men at disse fellesskapene også legger føringer for hvordan enkeltmennesket kan formulere sin egen identitet. Slik sett kan man forstå *sittlichkeit* som et kulturelt bakteppe som man gjør seg selv forstått ut ifra. Taylor illustrerer dette konseptet med henvisning til hvilke konsekvenser det får i et menneskelig samfunn når man prøver å innføre noe i fellesskapet som strider imot det samfunnets *sittlichkeit*. Et eksempel han nevner i denne forbindelse er forsøket til Napoleon å innføre en ny grunnlov i Spania «[...]as Napoleon discovered in Spain. The *Sittlichkeit* of the Spanish people was uncombinable with that kind of liberalism<sup>23</sup>

Sammen med konseptet *Sittlichkeit* burde også det viktige begrepet «*recognition*» nevnes. For innenfor et samfunns *sittlichkeit* vil det være ulike regler for hvordan mennesker handler i

---

<sup>21</sup> Beauvoir (2000), s 329

<sup>22</sup> Trueman (2020), s 39

<sup>23</sup> Taylor, i Fosslund & Grimen (2001), s 117

samspill med hverandre. I «The Politics of Recognition» gjør Taylor en kobling mellom selvet og andre menneskers anerkjennelse av det. Dette er med andre ord en forlengelse av det som allerede har blitt nevnt om at man kjenner seg selv gjennom andre. Måten dette spiller seg ut vil imidlertid henge tett sammen med et samfunns *sittlichkeit*. Altså vil den sosiale anerkjennelsen fremtre på forskjellige måter alt avhengig av hvilken sosial struktur man opererer innenfor.

I det forgangne stendersamfunnet viste man en form for anerkjennelse ved å omtale mennesker med de rette titler og vise den ærbødighet som man anså sømmelig for den standen man sto overfor. Dersom man ikke viste denne grunnleggende respekten var det ikke bare ansett som uhøflig, men en trussel for den sosiale ordenen som man hadde sanksjoner for<sup>24</sup>. På samme måte tenker Taylor at man i den moderne moralske ordenen, preget av autentisitetens etikk viser anerkjennelse ved at man respekterer den enkeltes levemåte som et uttrykk for den særskilte veien den enkelte har tatt<sup>25</sup>. Dersom man ikke anerkjenner dette er man ikke bare uhøflig, men noen steder vil man anse det som umoralsk eller attpåtil ulovlig<sup>26</sup>.

## 6 Utviklingen i religionsfaget frem til 1990

Mye har endret seg i læreplanene til religionsfaget i skolen<sup>27</sup>. Jo lengre tilbake i tid man sammenligner nåtiden opp imot, jo tydeligere blir kontrastene. I denne oppgaven er det ikke plass nok til å gå dypt inn på hver enkelt periode og diskutere dens ulike fasetter. Derimot er det relevant, for å kunne påvise en bevegelse i retning vekk fra et mimetisk selv og til et poetisk selv, å kunne trekke ut kjernepunkter ifra fagets historie og argumentere hvorvidt de peker i den retningen jeg har antydnet eller ikke. Flere analyser har blitt skrevet angående fagets historie og endringer med forankring i læreplaner og offentlige dokumenter og det er følgelig mye å støtte seg til i den forbindelse. Ettersom religionsfagets historie i norsk skole er

---

<sup>24</sup> MacIntyre (1985), s 123

<sup>25</sup> Trueman (2020), s 64

<sup>26</sup> Den moderne diskursen om hatkriminalitet illustrerer dette godt: Trueman (2020), s 55

<sup>27</sup> Store deler av denne seksjonen er hentet fra Hovdelien (2003)

lang og omfattende går det naturligvis ikke an å fange inn hele bildet om hvilke ting som har endret seg og når endringene inntraff. For å unngå å bare gi et overfladisk bilde av utviklingen ønsker jeg følgelig å særlig ta for meg utviklingen slik den forløper seg fra 1990 og frem til i dag. Likevel kan det være greit å skissere ut et visst bakteppe slik at det gis historisk kontekst for den perioden jeg særskilt tar for meg.

Religionsfaget er i Norge like gammelt som allmueskolen selv. Da allmueskolen ble grunnlagt 1739 var fokuset tydelig lagt på at «fromhet styrker riket»<sup>28</sup> og følgelig ble formålet til skolene som startet opp å assistere kirken i dens arbeid for å gi åndelig opplysning til folket. Det var et tett bånd mellom kirkens konfirmasjonsarbeid og skolens oppdragelsesmandat. Skolen var tenkt å assistere kirken i dens arbeid ved å gi grunnleggende skrive og leseferdigheter og sette folket i stand til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som skulle sette dem i stand til å bli fromme kristne borgere i riket. I lys av begrepene til Taylor, som nevnt ovenfor, er det klart at denne tidsperioden er preget av en mimetisk forståelse av selvet.

Mennesker får på denne tiden sin identitet og sin tildelte plass i samfunnet på grunnlag av landets religion og blir podet inn i det som blir tatt for å være den eviggyldige sannhet når det kommer til eksistensielle spørsmål. For at landets ve og vel skal sikres er det viktig for kongen at gudsfrykt ivaretas. Hvis ikke gudstro og redelig handel og vandel blir fremmet og dyrket i riket kan man stå i fare for å pådra seg ulykke og dyrtid. I henhold til denne forståelsen av selvet har dannelsen til en dydig kristen statsborger en selvfølgelig plass i norsk skole. Ethvert spørsmål om et alternativt opplegg til dette ville ikke engang blitt oppfattet av de som levde i denne kulturen. For på denne tiden, til tross for en gryende opplysningstid, er man omsvøpt i en verdensanskuelse som er dypt forankret i det transcendent.

---

<sup>28</sup> Opprinnelig valgspåket til kong Christian den fjerde, men en tanke som levde videre etter ham

Denne tette forbindelsen mellom kirke og skole, med tanke på hvem som utførte undervisningen, hvordan den ble lagt opp og hvilke formål som lå til grunn, holdt på mange måter frem helt til slutten av 60-tallet hvor man aller tydeligst brøt forbindelsen mellom kirke og skole på dette punktet. Kravet om at religionslæreren skulle være av den evangelisk-lutherske tro og ha tilhørighet i Den norske kirke ble da opphevet. I stedet begynte man å vektlegge det felleskristne tankegodset og la til i formålsparagrafen en passasje om fremming av åndsfrihet og toleranse<sup>29</sup>. Til tross for at dette av mange ikke ble oppfattet som stridende med tanken om å gi «en kristen og moralsk oppseding»<sup>30</sup>, var dette en del av en trend som gradvis bidro til fremveksten av tanken om kristendomsfaget som et selvstendig skolefag mer forankret i elevenes hverdag enn i generell trosopplæring. Frem til denne perioden rådet på mange måter ennå den gamle mimetiske selvforståelsen nevnt ovenfor om enn blandet inn med en nasjonalromantisk forestilling om «folkesjelen» og et ønske om å finne tilbake til ens røtter som nasjon.

I tillegg til at man på 60-tallet ser, som en følge av en rekke tankestrømninger som har gått forut for dette, en reevaluering av ens kristne fortid, finner man også på denne tiden en gradvis økning av immigrasjon fra ikke-vestlige land<sup>31</sup>. Dette medfører at Norge gradvis trer inn i en globalisert verden og et multikulturelt samfunn. Denne endringen får også følger for norsk skole og forståelsen av religionsfagets plass i denne nye situasjonen. Norge blir mer sammensatt, og flere stemmer ønsker å fremme sine interesser i utformingen av skolens fremtid. Både blant de opprinnelige nordmenn og de nyankomne kommer det ulike innvendinger mot skolens partikularistiske betoning av kristen tro, og begge virker sammen til at det mer og mer gis preferanse til en mer faktabasert og generell tilnærming til faget. Dette gjør seg gjeldende både hos humanetikere som stiller seg kritiske til skolens promotering av kristendom og hos innflyttere med en annen religiøs bakgrunn som ikke ønsker at kristen tro blir presset på deres barn.

---

<sup>29</sup> Asheim (1976), s.40-42

<sup>30</sup> Ibid

<sup>31</sup> Brochmann (2008), s 192-194



For å løse disse motstridende hensynene blir det følgelig nødvendig med en omstilling i religionsfaget i skolen. Først går dette igjennom en periode med parallellundervisning på 1980-tallet hvor de fleste elever har kristendomsfag mens resten får det som blir kalt for «livssynsorientering». Dette blir imidlertid ingen vedvarende løsning, til tross for at alle parters interesser ivaretas og denne modellen ikke er aparte i internasjonal sammenheng, ettersom tanken om enhetsskolen har en veldig sterk tradisjon i Norge. Følgelig krever situasjonen utformingen av et skolefag som kan fungere samlendende for de ulike gruppene og som ivaretar alles interesser.

## **7 1990-reformene – «Identitet og dialog» (1995)**

### **7.1 Den kulturelle konteksten til «Identitet og Dialog»**

Med dette som bakgrunn er det 1990-tallets læreplaner og NOU-er er satt. På mange måter er man i denne tiden i et krysspress. I den ene enden finner man en tradisjonell kristen forankring av religionsfaget preget av en mimetisk forståelse av selvet. På den andre siden er åpningen mot det multikulturelle og en forståelse av religion preget av poesis. Med andre ord et krysspress mellom en tanke om dannelse som formingen av fremtidige kristne og moralske statsborgere og det ekspressive individets bruk av religion som én av flere måter å uttrykke seg selv og skape en mening for seg selv. Som nevnt i det foregående førte endringene frem til slutten av 60-tallet til en betoning av det felleskristne istedenfor det evangelisk-lutherske. I den nye globaliserte og multikulturelle verden leder endringen av landets sammensetning til at man vender seg til begrep som «kulturarv» og «vår historiske bakgrunn» som en samlendende faktor. Innenfor denne vendingen får man også fremveksten av forestillingen om «verdensreligioner» og deres grunnleggende fellestrekk<sup>32</sup>.

I 1990 får Norge en ny regjering under Gro Harlem Brundtlands styring. I denne regjeringen utnevnes etter hvert den norske sosiologen Gudmund Hernes til minister for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. August 1994 satte Hernes ned Petterson-utvalget

---

<sup>32</sup> Andreassen (2016), s 91-92

som skulle «se nærmere på kristendoms-, livssyns- og religionsfagene i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning»<sup>33</sup>. Hensikten med faget var at man skulle forsøke imøtekomme det ovennevnte krysspreset mellom ivaretagelsen av ens kulturelle identitet og dialogen med det nye livssynspluralistiske samfunnet – derav NOU-ens tittel «Identitet og dialog». På mange måter ønsket man å lære av det som man anså som et forfeilet prosjekt med parallellundervisning og legge til rette for «et felles, inkluderende obligatorisk livssynsfag»<sup>34</sup> som kunne være uten fritaksrett, hvilket man til slutt fikk ved innføringen av KRL-faget i 1997.

Lederen av utvalget var Erling Pettersen fra Institutt for kristen oppseding, en luthersk teolog i Den norske kirke<sup>35</sup>. IKO, som Pettersen er en representant fra, er kjent for sin mer teologiske forankring av religionsundervisningen<sup>36</sup>. Ifølge Bengt-Ove Andreassen kan man trekke en distinksjon mellom religions*pedagogikk* som har en større vektlegging av den religiøse oppdragelsen og religions*didaktikk* som er konfesjonsfri og vitenskapelig basert<sup>37</sup>. IKO tilhører i henhold til denne distinksjonen den religionspedagogiske tradisjonen. En av de store representantene innenfor denne tradisjonen som også kan gjenfinnes i kildelisten til «Identitet og Dialog» er Ivar Asheim, som også skrev en bok med tittelen «Religionspedagogikk»<sup>38</sup>.

Ministeren Gudmund Hernes, som av flere grunner var omdiskutert som samfunnsreformatør, hadde ifølge idéhistorikeren Rune Slagstad en visjon om seg selv «som en styringssosiologisk fortsettelse av Pontoppidans statspietisme»<sup>39</sup>. Hernes ønsket å drive frem en slags nasjonsbygging ettersom flere grunnelementer i samfunnet etter hans mening «virket splittende» og måtte motvirkes dersom «nasjonen skal holde sammen». Som et ledd i dette prosjektet, og som et motmiddel mot de oppløsende aspektene ved det multikulturelle

---

<sup>33</sup> NOU 1995:9, s. 3

<sup>34</sup> <https://fritanke.no/ville-aldri-gitt-faget-navnet-krl-i-dag/19.9824>, uthentet 02.09.2021

<sup>35</sup> [https://snl.no/Erling\\_Johan\\_Pettersen](https://snl.no/Erling_Johan_Pettersen), Hentet ut 15.05.22

<sup>36</sup> <https://iko.no/om-oss>, Hentet ut 15.05.22

<sup>37</sup> Andreassen (2018), s 30-31

<sup>38</sup> NOU 1995:9, s 109

<sup>39</sup> Slagstad (2015), s 519

samfunnet han personlig var en tilhenger av, gikk han inn for tanken om «kristendommen som nasjonal integrasjonsideologi for et flerkulturelt samfunn»<sup>40</sup>. Gitt Hernes' positive betoning av fellesskap og den motsatte faren for atomisering er det fristende å sette ham inn i en viss kommunitaristisk tradisjon. Særlig med tanke på at det identitetsdannende motivet har en så sentral plass i tenkningen hans<sup>41</sup>.

Til tross for dette er det ifølge Guri Jørstad Wingård klart at Hernes ser på seg selv som en nasjonsbygger som tenker at:

*«Skolen har vært landets viktigste redskap i nasjonsbyggingen: til å støpe den samme virkelighetsforståelse, til å forme felles språk, til å meisle sams verdier, til å smi like ferdigheter – kort sagt til å gjøre landets innbyggere til ett folk i tanker, ord og gjerninger»<sup>42</sup>.*

Med dette som en bakgrunn uttrykker Hernes en overbevisning om at religionsfaget i skolen kunne bidra til dette arbeidet for å skape *ett* folk. Ved å utforme et sådant fag ville man skape en religionsundervisning «der alle kan møtes, et fag som kan forlike de religiøse anskuelser med utspring i Østen og Midtøsten med den mest potente tanke i vestlig arv: opplysning armert med humanitet»<sup>43</sup>.

Gitt den tidsmessige konteksten rundt 90-tallet synes Hernes og utredningen han satt ned å være et uttrykk for at man mot århundreskiftet er preget av en kommunitarisme/liberalisme debatt som er med på å forme tidsånden. Charles Taylor vier plass til denne debatten i hans «*Philosophical Arguments*» (1989), hvor han gjør en gjennomgang av argumentene til de ulike sidene i det han oppfatter som en pågående debatt mellom prominente tenkere på dette området. På den liberale siden skriver Robert Nozick sin bok «*Anarchy, State and Utopia*» som slår et slag for

---

<sup>40</sup> Ibid, s 475

<sup>41</sup> Ibid, s 520

<sup>42</sup> Wingård (2011), s 337

<sup>43</sup> Ibid

individualisme og en minimalstat, mens man på den «kommunitare» siden gir et kraftig tilsvar i Alasdair MacIntyres bok «After Virtue»<sup>44</sup>.

Årsakene til hvorfor diskusjonene om oppløsende samfunnstrender ble så tydelig aksentuert som den ble på denne tiden kan være flere. Om man skulle antydte noe er det nærliggende å tenke at de store samfunnsendringene som særlig tredde inn i annen halvdel av det tyvende århundret hadde innvirkninger på fellesskap som var av stor affektiv verdi for flere. Utvilsomt førte globaliseringen og den videre fordelingen av materielle goder med seg mye godt som man nok var takknemlige for.

Likevel betød den økte mobiliteten også at flere fellesskap som på mange måter kan anses som identitetsskapende for mennesker fikk endrede villkår og noen smuldret eller begynte å smuldre som en følge av disse endringene. En forfatter som har sett nærmere på disse endringene fra et amerikansk perspektiv, som har visse likhetstrekk med den norske fortellingen, er sosiologen Robert Nisbet. I hans bok «The Quest for Community» dokumenterer han de ulike faktorene som har spilt inn på at mennesker nå mer enn før opplever seg selv som ensomme og rotløse<sup>45</sup>.

Slik sett kan det virke som at man med denne motreaksjonen på de gjennomgripende endringene – i det norske samfunnet spesifikt og Vesten generelt – ønsker å finne til noen samlende rammer som gjør at man er bedre stilt i møtet med en ny og fremmed fremtid. I en verden som oppleves som flytende og det er lite som er håndfast og vedvarig er det naturlig at flere vil begynne å ønske seg en tydeligere forankring i noe som ikke er av en flyktig art. Likevel synes det som at man på 90-tallet begynner å forstå at man ikke heller kan fullstendig bevege seg tilbake til det som en gang var,

---

<sup>44</sup> Taylor (1995), s 181-203

<sup>45</sup> Nisbet (2019). Se særskilt s.1-18

hvilket vil bety at den faste forankringen ikke innebærer en reise tilbake til det som var før sekstitallets endringer.

Til tross dette forbeholdet er det imidlertid klart at man på mange måter kan hevde at utvalget, som peker frem mot utformingen av KRL-faget i 1997, på flere vis utgjør den siste skansen for det man kan kalle mimetisk dannelse i religionsfaget i skolen. Alt av debatter man har hatt i ettertiden angående slike saker som «K-en» i det nå mye omdiskuterte KRLE-faget kan ses på som en rekke fotnoter tilbake til utredningen «Identitet og dialog». Særlig hos forsvarere av «den kristne kulturarvs» betydning for samfunnet vårt kan man se en tydelig linje tilbake til argumentene lagt frem i den nevnte NOU-en<sup>46</sup>.

I NOU-en kan man finne en henvisning til en debatt i Stortinget over et dokument fremmet 16.mai 1994 et «dokument 8-forslag», eller et forslag lagt frem av en privat stortingsrepresentant<sup>47</sup>. I dette forslaget foreslo Ellen Chr. Christiansen at man skulle «erstatte dagens kristendomsundervisning med en religionsnøytral opplæring i kultur, verdier og livssyn»<sup>48</sup>. Dette blir imidlertid fremstilt som et mindretallssyn og blir fulgt opp med en rekke sitater fra stortingsrepresentanter som imøtekommer forslaget med slike uttalelser fra blant annet Jørgen Holte som sa «Etter mitt syn har vårt samfunn og vår tid meir behov for identitetsverdier enn fridom og toleranseverdier»<sup>49</sup>. Etter disse sitatene avsluttes seksjonen med en nøktern bemerkning om at forslaget falt «med 90 mot 15 stemmer»<sup>50</sup>. Med andre ord synes det kulturelle klimaet på denne tiden å være opptatt av å holde fast på identitetskomponenten i religionsfaget.

---

<sup>46</sup> Eksempelvis Jørgensen (2014)

<sup>47</sup> <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Representantforslag/>, Hentet ut 15.05.22

<sup>48</sup> NOU 1995:9, s 19

<sup>49</sup> Ibid, s 21

<sup>50</sup> Ibid

Grunnene til dette sterke behovet for identitetsmarkører er sammensatt, og har blitt forklart på ulikt vis. Sosiologen Peter L. Berger antyder moderniseringen i Vesten generelt har bidratt til at alle de aspektene av tilværelsen som tidligere ble tatt for gitt i pre-moderne samfunn i vår tid i økende grad blir gjort til et valg<sup>51</sup>. Moderniseringen bringer med seg en rekke strukturelle endringer i samfunn så som massemigrasjon, urbanisering, økt leseferdighet, større andel utdannede med høyere utdanning og lignende. Dette bidrar på ulikt vis til at mennesket frigjøres fra en rekke nødvendigheter som man i tidligere tider var bundet av, og overlater mer til menneskets autonome valg. Særlig gjør dette seg gjeldende i senmoderniteten, som er den historiske perioden denne utredningen kan plasseres i, gitt de grunnleggende samfunnsendringene jeg har henvist til ovenfor.

Ifølge Berger gir denne individualiseringen og vektleggingen av den enkeltes valg opphav til en del uvisshet og usikkerhet i formingen av ens identitet. Dette gjør at en del moderne mennesker til tider kan oppleve en nostalgi og en lengsel tilbake til tiden hvor alt var så mye enklere. Eller så gir det også opphav til det moderne fenomenet Berger omtaler som «fundamentalisme», nemlig en skråsikker overbevisning på det politiske eller religiøse planet som gir et tilbud om en stabil og urokkelig identitet i møte med uvisshet<sup>52</sup>.

Anthony Giddens skriver attpåtil i sin bok «*Modernity and Self-Identity*» at den tette forbindelsen mellom moderniteten og radikal tvil, i den forstand at all kunnskap man har er åpen for revisjon og at alle fundamenter må utsettes for evaluering, endog gir opphav til eksistensiell angst hos et menneske. Som Giddens skriver:

---

<sup>51</sup> Berger (2014), s 5

<sup>52</sup> Ibid, s 9

*«the integral relation between modernity and radical doubt is an issue which, once exposed to view, is not only disturbing to philosophers, but existentially troubling to ordinary individuals»<sup>53</sup>.*

Dette utgjør en enda større utfordring når man også tar til betraktning at «modernity institutionalises the principle of radical doubt and insists that all knowledge takes the form of hypotheses»<sup>54</sup>

## **7.2 Innholdet i «Identitet og Dialog»**

Alle disse momentene av modernitetskritikk er også sterkt betont i innledningen til Identitet og Dialog og utgjør et kulturelt bakteppe for de grunnleggende endringene av religionsfaget man ønsker å få gjennomslag for.

Sett i denne konteksten gir det mening, gitt alle endringene som finner sted mot slutten av 1900-tallet, at mennesker og samfunn begynner å søke et mer sikkert grunnlag å stå på. I dette lyset er det også forståelig, som utredningen også påpeker i sin historiske fremstilling av religionsfagets utvikling at læreplanene, at «1960-70-årenes hang til rasjonalisme, normkritikk og nøytralitet er avløst av et merkbart klimaskifte med sterkere sans for trosdimensjonen, for spiritualitet og for verdipåvirkning»<sup>55</sup>.

Flere steder i utredningen understreker utvalget at det er viktig for elevene å gjøres trygge på sin egen identitet og ikke utsette dem for en «kakofoni» av ulike tanker og verdier uten at disse fortolkes og forstås ut ifra et bestemt standpunkt. Undervisningen skal, ifølge utredningen, forankres i en kristen og humanistisk tradisjon og arv, og ulike religiøse og livssynsmessige fenomener skal forstås ut ifra dette rammeverket. Særlig i en hurtig omskiftende verden skal skolen utgjøre en motkultur og tilby faste

---

<sup>53</sup> Giddens (1991), s 21

<sup>54</sup> Ibid, s 3

<sup>55</sup> NOU 1995:9, s 19

holdepunkter til elevene. Disse tradisjonsverdiene skal ytterligere også utgjøre et grunnlag for en «kritisk avsløring» av og «bevisstgjøring» om de negative samfunnskraftene i samtiden. Skolen skal utruste elevene med «referanserammer», en «indre ballast» og «moralske motverdier» som skal gi dem en tydelig forankring i møtet med et «forvirrende inntrykksmangfold fra medie- og markedssamfunnet»<sup>56</sup>

I løpet av utredningen prøver man å balansere mellom denne sterke betoningen av det identitetsformende ved religionsundervisningen og dialogprinsippet i møtet med andre religioner og perspektiver enn det som blir ansett som Norges kulturarv. Én måte utredningen forsøker dette på er blant annet gjennom aldersdifferensiering i den forstand at man endrer sin vektlegging av identitet og dialog basert på hvilket utviklingsstrinn elevene er på. Ifølge utredningen vil det nemlig være en belastning for barn i en tidlig alder, som ifølge utredningen søker etter en tydelig forankring, at man eksponerer dem for et for overveldende mangfold av perspektiver uten å samtidig tilby dem et trygt fundament som de kan forstå andre religioner ut ifra. I NOU-ens egne ord «I de tidligste årene er det viktig at barn innforlives i sitt eget livssyn. Det kan skje gjennom fortellinger som formidler mening og håp, og som bidrar til å gi barnet overgripende fortolkningsrammer»<sup>57</sup>.

Denne understrekingen av en forankring av «grunnleggende verdier og et helhetlig menneskebilde» i møtet med den «identitetsoppløsende pluralismen» som gjør elevene ikke til selvstendige aktører, men som gjør dem «ytterst tilpasningsdyktige til den liberale forbrukerideologi» vitner om et tydelig dannelsessyn. Det vitner om en forståelse av menneskenaturen som noe gitt og tydelig plantet i en tradisjon som man handler og forstår verden ut ifra. Ikke bare anses denne utglidningen som noe samfunnsoppløsende, men – med henvisning til historikeren og samfunns polemikeren Christopher Lasch – hevder utredningen at en sådan undervisning gir opphav til «det minimale selvet» som er like «utflytende» og «ustrukturert» som det fragmenterte og

---

<sup>56</sup> NOU 1995:9, s 39

<sup>57</sup> Ibid, s 37



anonymiserende samfunn for øvrig<sup>58</sup>. Så langt går NOU-en i denne påstanden at den stiller spørsmål om ikke vold, selvmord og rusproblemer egentlig er «symptomer på en overbelastet identitet» og et vitnesbyrd om at «vi rives i stykker innvendig?»<sup>59</sup>.

Til tross for denne kritikken av norm og identitetsoppløsning er utredningen likevel tydelig på at betoningen av identitet må gå hånd i hånd med dialogprinsippet. For, som utredningen slår fast, «mens identitetsverdiene vektlegger kontinuiteten *bakover* – i forhold til våre egne tradisjoner, åpner dialogen for nytenkning og forandring»<sup>60</sup>. Denne åpningen mot fremtiden er en vesentlig sak for «Identitet og Dialog» idet man ser denne dialogen som et grunnleggende aspekt ved menneskelig tilværelse. Dette kommer til syne i formuleringer som «individet blir til et virkelig selv i møtet med andre mennesker» som videre ses i lys av «diskurs-etikken» som tar for seg hvordan man «gjennom dialog kan komme frem til fornuftige beslutninger»<sup>61</sup>.

Identitetsverdiene skal med andre ord ikke blandes med en statisk tilnærming til samfunnet hvor alle ting skal være som de alltid har vært. «*Ærlighet, redelighet og alvor* er viktige forutsetninger for dialogen», hevder NOU-en, og en del av ærlighet er «vilje til selvkritikk» noe som innebærer at man innser at man bærer på egne feiloppfatninger som man kan lære av andre å ta tak i. For å faktisk være en deltager i en dialog må man være villig til å «lære, vokse og forandres». Skjønt dette ikke innebærer det utredningen kaller «en slapp og grenseløs toleranse» som mangler forankring, er det likevel av betydning i henhold til dette at man utøver kjærlighet til nesten i form av toleranse. Altså skal det være en tydelig bevegelse hvor «veien går fra det kjente til det ukjente» i møtet med andre synspunkter hvor man ikke opererer i

---

<sup>58</sup> Ibid, s 36

<sup>59</sup> Ibid

<sup>60</sup> Ibid, s 38

<sup>61</sup> Ibid

et «verdimessig vakuum», men lar ens egen forankrede identitet utvides og forandres i dialog med andre kulturer og religioner<sup>62</sup>.

Forståelsen av toleranse som en dyd som ikke utøves ved å unnlate å ta stilling til ulike moralske spørsmål, men som snarere forutsetter en grundig kjennskap til ens eget ståsted er en forståelse av toleranse som man også finner igjen hos Ivar Aasheim. I hans «Religionspedagogikk», som utredningen også lister opp i kildelisten slår Aasheim fast at «prinsipiell pluralisme betyr at alle oppfatninger overhodet fremstilles som likeverdige og at det ikke i det hele tatt foretas noe utvalg, hva våre formålsparagrafer jo vitterlig gjør. At samfunnet skulle kunne gjøre prinsipiell pluralisme til sitt standpunkt, er neppe tenkelig, så sant man fortsatt skal kunne tale om et ´samfunnsgrunnlag´»<sup>63</sup>.

Av denne grunnen foretrekker Ivar Aasheim å snakke om en «pluralitet» snarere enn en «pluralisme» da dette etter hans syn forutsetter en manglende forankring. Imidlertid argumenterer Aasheim ut fra den lutherske toregimentslæren for en pluralitet. For, skriver Aasheim, «Toregiments-perspektivet inkluderer frihet for kulturen til å fungere på egne premisser i stedet for på premisser lånt fra kirken. Dette under forutsetning av at kulturen så ikke selv utvikler seg til en ideologi og dermed på monistisk vis ikke tåler det ´åndelige regimentet´ ved siden av seg»<sup>64</sup>.

Denne betoningen av dialog i møtet med det ukjente er imidlertid av særskilt betydning for utvalget gitt den historiske og kulturelle konteksten som utredningen er plassert i. I lys av Slagstads bemerkning i det foregående om Hernes tanke om religionsfaget i skolen som et integrerende tiltak er det klart at enhver snakk om identitetsformidling

---

<sup>62</sup> Ibid

<sup>63</sup> Aasheim (1976), s 41

<sup>64</sup> Ibid, s 81

må veies opp mot møtet med det flerkulturelle Norge. Utredningen viser selv en bevissthet om dette idet den formulerer seg slik:

*«Tidligere var «fremmede religioner» noe de fleste møtte i fagbøker og reiseskildringer. I dag finnes det kanskje mennesker med ulik religiøs og kulturell tilhørighet i nabohuset»<sup>65</sup>*

I forbindelse med denne endringen, som utvalget anser som både en utfordring og en mulighet, anbefaler utredningen at læreplanene – og følgelig også undervisningen som den enkelte elev møter i klasserommet – «i større grad bør gjenspeile at det norske samfunnet også har mange elever med en ikke-kristen kulturbakgrunn»<sup>66</sup>. Hvoretter det sammenfattes kort og konsist at «alle elever må få kunnskap om egen og andres religiøse og livssynsmessige tilhørighet»<sup>67</sup>

## **8 Tiden etter «Identitet og dialog»**

I den korte skissen av religionsfagets historie jeg ga i det foregående kan man se at det er en bevegelse fra at man tar som selvfølge at Norge og dets innbyggere skal oppdras til evangelisk-luthersk tro, til en situasjon hvor man gis muligheten for valg av konfesjon. Dette blir siden forvandlet til en kristendom hvor nasjonen blir ledemotivet og det tas for gitt at alle vet hva en nordmann er. Gjennomgående er dette en mimetisk dannelsesforståelse, og det er hva man finner igjen i en rekke av utredningens uttalelser.

I tiden etter utredningen og innføringen av KRL-faget har imidlertid denne forståelsen av selvet og den «dype strøm i vår nasjon» gjennomgått kritikk på flere plan.

---

<sup>65</sup> NOU 1995:9, s 53

<sup>66</sup> Ibid, s 54

<sup>67</sup> Ibid

Utredningens sterke betoning av viktigheten av en stabil og tydelig identitetsforankring i en kristen og humanistisk tradisjon måtte, ifølge Torkel Brekke, vike for den andre halvdel av utredningen, nemlig dialogprinsippet. Ytterligere tar det ikke lang tid før representanter fra utvalget selv innrømmer at kritikken de rettet mot de samfunnsoppløsende tendensene i det postmoderne samfunnet var for «ramsaltet» og at det var mer et uttrykk for tanker som var i vinden på den tiden snarere enn et riktig bilde av den moderne tid og religionsundervisningens plass i den<sup>68</sup>.

I innledningen til 1997-faget KRL ble slått fast at det ikke bør forekomme forkynnelse i faget. Dette kom til å spille en viktig rolle i tiden fremover hvor man måtte imøtekomme innvendinger fra ikke-kristne religions og livssynssamfunn som ønsket seg vekk fra den tydelige kristne identiteten som de mente ble betonet i «Identitet og Dialog» og i retning av et virkelig pluralistisk samfunn<sup>69</sup>.

Denne forskyvningen skulle imidlertid kun bli en begynnelse for en mer grunnleggende endring av religionsfaget. I 2004 kom FNs menneskerettighetskomité med sin uttalelse om den diskriminerende naturen til den da foreliggende formålsparagrafen. Dernest kom Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007 med en lignende uttalelse<sup>70</sup>. Dette ble av særlig betydning ettersom Norge i 1999 hadde «inkorporert viktige menneskerettighetskonvensjoner, som ikke bare er folkerettslig bindende for Norge, men som også ifølge lovens §3 skal gis forrang ved eventuell motstrid med annen nasjonal lovgivning»<sup>71</sup>.

Grunnen til anklagen om diskriminering skyldes «KRL-fagets kvantitative vektlegging av kristendom i kombinasjon med kristen formålsparagraf og begrenset fritaksrett ble

---

<sup>68</sup> Brekke (2002),117

<sup>69</sup> Ibid, s 118

<sup>70</sup> Andreassen (2016), s 34

<sup>71</sup> Ibid, s 41

ansett å være brudd på «Article 2 of Protocol no.1 of the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms»<sup>72</sup>. Som i tilfellet med parallellmodellen nevnt ovenfor var denne prosessen drevet frem av muslimer og human-etikere som stilte seg kritisk til det de anså som en forkynnende tilnærming av kristendom i religionsfaget. Denne domfellelsen førte imidlertid til at faget trengte en ny orientering slik at det ble i bedre overensstemmelse med internasjonal lovgivning<sup>73</sup>.

Sammenfallende med dette tar etter hvert en religionsvitenskapelig tilnærming til religionsfaget en større plass i diskusjonene rundt utformingen av dette skolefaget<sup>74</sup>. Dette gir opphav til en ny måte å undervise religioner på som unngår anklagen om en kvalitativ forskjellsbehandling av religionene som undervises. Ifølge Olav Hovdelien kan denne nye undervisningsformen karakteriseres som mer «instrumentell og kunnskapsformidlende», hvilket utgjør en brodd mot det han kaller for den «religiøst-formative identitetskomponenten»<sup>75</sup> som tidligere utgjorde en mer vesentlig del av religionsfaget. Man skal ikke, som det ble lagt vekt på i «Identitet og Dialog», lære religioner ut ifra et bestemt synspunkt, men man skal snarere ha den samme «objektive, kritiske og pluralistiske» tilnærmingen til alle religioner.

Som en innvending mot «Identitet og Dialog»s betoning av bevegelsen fra det kjente til det ukjente, noe som gir en forrang til identitet fremfor dialog, nevner også Guri Jørstad Winsgård at «for oss alle er det slik at alt som blir kjent, først er ukjent. Det kjente bygges bare gjennom møtene med det nye og ukjente»<sup>76</sup>. Med andre ord kan man ikke fullstendig unnskyldte den tydelige understrekingen av identitetsverdier på den velkjente pedagogiske formuleringen, man må innse at Ibsen, Munch eller juleevangeliet ikke ligger «i blodet» til elevene. Snarere er det slik at alt dette først er

---

<sup>72</sup> Jørgensen (2014)

<sup>73</sup> Andreassen (2016), s 72

<sup>74</sup> Jørgensen (2014), s 72

<sup>75</sup> Hovdelien (2019), s 133

<sup>76</sup> Wingård (2003), s 345

ukjent før det så kan «bli valgt ut til å gjøres kjent, og eventuelt bli felles identitets- og samfunnsbyggende kulturgods»<sup>77</sup>.

Sammen med den «instrumentelle og kunnskapsformidlende» undervisningen av religion nevnt i det foregående har det også fra flere religionsvitenskapelige hold blitt rettet en kritikk imot affektive kompetansemål i læreplanene til religionsfaget. Et tydelig eksempel på dette er religionsdidaktikeren Bengt Ove Andreassen som mener at slike mål ikke lar seg vurdere på en ordentlig måte, og dersom man reelt skal få til å vurdere det vil det innebære at man på et vis krenker autonomien til den eleven det gjelder<sup>78</sup>.

Underliggende for denne kritikken er en poetisk dannelsesforståelse som tilsier at religionsundervisningen ikke skal forme eleven i henhold til en bestemt normativ orden eller sette eleven i stand til å imitere denne. Snarere handler det om å gi eleven kunnskaper om religion som han siden kan ta i bruk til å forme sin egen identitet og utfolde seg selv gjennom denne. I henhold til denne måten å tenke om dannelsen i religionsfaget blir det ikke ansett som noe mangelfullt at man ikke betoner kristendommen og dens «dype strøm i vår historie» og viktigheten at elevene forankres i denne tradisjonen. I stedet betones det at eleven skal utrustes til å bearbeide informasjon, stille seg kritisk til en hver form for essensialisering og at han skal tilnærme seg alle religioner på en prinsipiell lik måte.

Tilknyttet dette er den stadig pågående debatten om det å lære om og det og lære av religioner. Ifølge Andreassen kan ikke religionsundervisningen «ha en *normativ målsetting* om at alle elever skal kunne lære noe *av* religioner»<sup>79</sup>. Dette betyr ikke, som Andreassen selv påpeker, at man ikke kan ta med seg opplysninger knyttet til ulike

---

<sup>77</sup> Ibid

<sup>78</sup> Andreassen (2016), s 204-205

<sup>79</sup> Ibid, s 127

religioner som man personlig kan tenke er av verdi. Derimot er hans anliggende her å avverge «det potensielt forkynnende eller normative som ligger i et tydelig uttalt *lære av-perspektiv*»<sup>80</sup>. Denne faren for forkynnelse er av betydning både gitt den historiske erfaringen som Norge har gjort med brudd på internasjonale konvensjoner og etisk med tanke på den tvangen som kan være involvert i en sådan praksis. At alle elevene *skal* lære av en religion og ta det til hjertet «vil kunne oppfattes som påtrengende og krenkende og gi et insentiv for foreldre og elever til å melde fritak»<sup>81</sup>

Fra denne tilnærmingen til undervisningen av religion i skolen følger en vurderingspraksis som anser affektive målsettinger som et brudd på internasjonale avtaler og et inngrep i elevenes privatliv. «En vektlegging av at elevene skal bidra med sine personlige (og private) opplevelser i religionsundervisningen, vil gjøre kriteriene for hva som skal vurderes, uklart»<sup>82</sup>. Denne kritikken av å gjøre private overbevisninger til et offentlig anliggende i religionsundervisningen vitner om en økt sekularisering av skolen som overlater religiøse overbevisninger til den private sfæren. Mer grunnleggende enn dette er det også et uttrykk for at samfunnet har omfavnet et annet dannelsesideal og en annen forståelse av selvet og dets forankring i det religiøse fra det mimetiske til det poetiske.

## **9 Charles Taylor – mimetisk og poetisk dannelsesforståelse**

Gjennomgående i fremstillingen av de historiske endringene som religionsfaget har gjennomgått i skolen har jeg holdt fast på to begreper, nemlig mimesis og poesis som to grunnleggende forståelser av selvet eller tanken om hva man skal dannes til. Innledningsvis har jeg også skissert kort hvilket innhold som skal legges i disse begrepene, men i denne delen av besvarelsen min ønsker jeg å gå noe nærmere på disse tankene og deres plass i filosofien til Charles Taylor. Da han ikke behandler disse to begrepene hver for seg som

---

<sup>80</sup> Ibid

<sup>81</sup> Ibid, s 128

<sup>82</sup> Ibid, s 205

isolerte enheter, men fletter dem inn i en større idéhistorisk sammenheng har jeg i min fremstilling måttet sy sammen ulike utdrag fra Taylors verker hvor disse konseptene behandles. I tillegg til dette støtter jeg meg også til ulik sekundærlitteratur som utbroderer Taylors tanker på en mer systematisk måte<sup>83</sup>.

Jeg har hentet ut disse to begrepene – *mimesis* og *poesis* – særlig fra det tiende kapittel av Taylors «*A Secular Age*» hvor Taylor diskuterer et skifte i kunstforståelse som også har hatt implikasjoner for tanken om det moderne selvet. Som James K.A. Smith skriver om Taylors observasjoner «One of the features of post-Romantic art, he suggests, is a fundamental shift from art as *mimesis* to art as *poesis* – from art *imitating* nature to art *making* its world»<sup>84</sup>. Taylor viser på detaljert vis hvordan denne endringen innen kunsten ikke bare hadde konsekvenser for kunstnere, men etter hvert også for hvordan den generelle umiddelbare forståelsen av verden og selvet kom til å bli. Taylor diskuterer også i et kortere verk kalt «*Ethics of Authenticity*» dette skiftet og sammenfatter opphavet til autentisitetens etikk på denne tofoldige måten, i første omgang «bygger [den] på Lockes politiske individualisme som søkte å gi personen og hans eller hennes vilje fremfor sosiale forpliktelser»<sup>85</sup> og dernest er den «et barn av romantikken, som var kritisk til en ikke-involvert rasjonalitet og til en atomisme som ikke anerkjente samfunnets bånd»<sup>86</sup>.

Taylor behandler heller ikke disse begrepene direkte i forbindelse med skolehverdagen eller dannelse som sådan, men tar man for gitt som jeg har gjort i innledningen min, at dannelse alltid vil ende opp i en etisk vurdering av hva et godt menneske er, vil det være en god del overlapp ettersom dannelsesidealene man holder fast med sammenfaller med hvilken forståelse av selvet man har. Det er av denne grunnen jeg også gjennom besvarelsen min har brukt disse to begrepene på vekslende vis. For en mimetisk forståelse av selvet er så å si

---

<sup>83</sup> Særlig Trueman (2020) og Smith (2014)

<sup>84</sup> Smith (2014), s 74

<sup>85</sup> Taylor (1998), s 39

<sup>86</sup> Ibid



identisk med en tanke om at mennesket skal dannes i henhold til de idealene som ligger til grunn for denne forståelsen.

## 9.1 Mimesis

I det foregående har jeg grovt skissert begrepet «*mimesis*» som noe forbundet med tanken om en normativ og gitt menneskenatur som mennesket har i oppgave å leve i tråd med og finne sin tildelte plass i henhold til. Fra selve ordet *mimesis* impliserer dette at menneskets oppgave å etter beste evne imitere den orden og de idealene som er satt for det istedenfor å skape en ny levemåte for seg selv og kun være forpliktet på denne. Dette er et ideal som Taylor påpeker at man i kunstens verden særlig kan gjenfinne i Aristoteles' «Diktetekunsten» hvor Aristoteles hevder at kunsten kommer fra en trang i mennesket til å etterligne<sup>87</sup>. Og som nevnt er etterligningen rettet mot en orden som går forut for mennesket<sup>88</sup>. Hva denne ordenen går ut på skal jeg vende tilbake til i det følgende.

Som en foreløpig definisjon på dette konseptet har dette imidlertid vært en tilstrekkelig utleggelse av begrepet. Imidlertid er det flere fasetter ved «*mimesis*» som ennå ikke har blitt belyst. I det følgende er det særlig tre aspekter ved *mimesis* som jeg ønsker å pakke mer ut og plassere i en kulturhistorisk kontekst. Disse tre aspektene er *a.*) selvets naivitet, *b.*) koblingen mellom «er» og «burde», *c.*) en organisk samfunnsforståelse. Disse tre aspektene er ikke noe Charles Taylor behandler på denne systematiserte måten i sine verker ettersom disse ofte er av en mer idéhistorisk art, men som jeg skal påvise i det følgende kan man gjenfinne alle disse komponentene i skrivningen hans. Og gitt den grunnleggende distinksjonen han legger til grunn mellom *mimesis* og *poesis* kan man også plassere komponentene tydelig innenfor enten den ene eller den andre kategorien.

---

<sup>87</sup> Aristoteles (1997), s 30

<sup>88</sup> Ibid, s 7

### 9.1.1 Selvets naivitet

I det foregående har jeg allerede så vidt berørt tanken om selvets naivitet. Det Taylor mener med dette er at ulike aspekt ved menneskelig tilværelse i større grad hadde en grad av selvfølgelighet over seg selv som slås i sprekker ved modernitetens inntog. Som han blant annet kommer inn på i boken «*A Secular Age*» hadde religionens plass i menneskets liv denne «naiviteten» over seg:

*«Now part of what has happened in our civilization is that we have largely eroded these forms of immediate certainty. That is, it seems clear that they can never be as fully (to us) “naïve” as they were in the time of Hieronymus Bosch»<sup>89</sup>.*

Endringen, som Taylor mener har inntruffet, er en endring ikke fra en tilstand hvor man går fra å ha en urokkelig visshet til en tid hvor man overhodet ikke evner å ha tydelige overbevisninger. Hvis dette hadde vært tilfellet ville det nok ikke finnes religiøse og samfunnsmessige fundamentalister som retter en kritikk mot moderniteten og dens favorisering av forandring fremfor kontinuitet, kvantitet over kvalitet og kommersiell effektivitet over tradisjonelle verdier<sup>90</sup>. Disse overbevisningene holder mange fundamentalister på med en tilnærmet urokkelig visshet, som Berger blant annet påpeker<sup>91</sup>.

Det Taylor mener med denne kulturendringen er altså ikke at man i den vestlige kristenhet har gått fra en tid:

*«where most people lived “naïvely” in a construal (part Christian, part related to “spirits of pagan origin) as simple reality, to one in which almost no one is capable of this, but all see their option as one among many»<sup>92</sup>.*

---

<sup>89</sup> Taylor (2007), s 12

<sup>90</sup> Antoun (2001), s 3

<sup>91</sup> Berger (2014), s 9

<sup>92</sup> Ibid

Altså er ikke ens selvidentitet en selvfølgelighet lenger, men alle opererer innenfor en ramme som tilsier at religiøsitet er én valgmulighet blant flere. For både Taylor og Peter Berger har moderniteten med andre ord betydning at de aspektene av tilværelsen Berger kaller for «taken-for-grantedness» har blitt de-institusjonalisert og gitt opphav til en individualisering som gjør at dimensjoner ved livet tidligere tatt for gitt i økende grad gjøres om til et valg den enkelte må foreta. Berger sammenfatter dette slik «Modernization leads to a huge transformation in the human condition from fate to choice»<sup>93</sup>.

Denne selvfølgeligheten og stabiliteten av selvet danner imidlertid grunnlaget for en samfunnsform som er mer tuftet på kontinuitet enn forandring, noe som gir opphav til institusjoner av en statisk natur. I motsetning til den poetiske forståelsen av selvet som anser pluraliteten av levemåter som en berikelse ettersom det åpner opp for nye måter å tenke, snakke og handle ut ifra, vil den samme mangfoldigheten være underminerende for det mimetiske selvet og dets organiske samfunnsformer. Dette er fordi den samfunnsmessige voluntarismen som selvforståelser drevet av *poesis* legger til grunn også har en subjektiverende og de-institusjonaliserende effekt<sup>94</sup>.

### **9.1.2 Koblingen mellom «er» og «burde»**

Et annet vesentlig aspekt ved den mimetiske forståelsen av selvet er at det på mange måter har et grunnleggende teleologisk innslag. Med teleologi menes tanken om at alle ting har et iboende formål og en hensikt bak seg som de søker å realisere. Sammen med dette kommer gjerne en aristotelisk/essensialistisk tanke om de fire årsakene som man anvender for å forklare en sak, hvor særlig formålsårsaken står sentralt. Eksempelvis kan man forklare et øye med en henvisning til hvilke materielle bestanddeler det har (materiell årsak) eller man kan forklare hvordan en hendelse gir opphav til en annen knyttet til øyet så som nevroner som fyres og har tilkobling til hjernen som tyder bilder (effektiv årsak). Øyet har også en egen

---

<sup>93</sup> Berger (2014), s 5

<sup>94</sup> Ibid, s 41

form og figur som vi kan henwise til i forklaringen av det (formal årsak). Likevel har man ikke, etter denne måten å tenke om verden på, virkelig forstått hva en sak virkelig «er» før man har besvart spørsmålet «hvorfor» med en teleologisk begrunnelse. Med andre ord, man har ikke fullstendig forstått et øye før man har forklart det som «organet som gjør at vi kan se», hvilket er selve formålet med et øye.

Tilknyttet denne tanken om alle tings iboende teleologi kommer også en normativ vurdering av hva det gode for den tingen er. I eksemplet ovenfor med et øye kan man følgelig hevde at dersom essensen til et øye er «det organet som gjør at vi kan se» vil et godt øye være et seende øye, mens et blindt øye vil være et dårlig øye. Med andre ord er det en kobling eller en bro mellom hvordan noe «er» og hvordan det «burde» være, for «et øye» er, i terminologien til Alasdair MacIntyre, et funksjonelt konsept hvor din verddivurdering vil forutsette faktakunnskap om hva et øye overhodet er<sup>95</sup>.

Med andre ord vil denne mimetiske oppfatningen av selvet rette en viss kritikk imot modernitetens skille mellom verden av fakta og verden av verdier, formulert aller tydeligst hos den skotske filosofen David Hume som hevdet at man ikke kunne «derive an «ought» from an «is»». Denne tanken kombinert med det mekanistiske verdensbildet som mange ser som en arv etter Newton hvor alle såkalte formålsårsaker er utelukket fra vitenskapelig utforskning utgjør et motstykke til den klassiske mimetiske forståelsen.

Denne teleologiske forståelsen av verden er derimot ikke begrenset til et foreldet platonsk-aristotelisk tankegods; det gjør seg gjeldende i flere tankestrømninger og har som et fellestrekk at de ikke anerkjenner et strengt skille mellom fakta og verdier. MacIntyre er blant de filosofene som blant annet har bidratt til å revitalisere en aristotelisk dydsetikk i nyere tid. Utover dette kan man også snakke om levninger av mimetiske selvforståelser, noe jeg også vil vende tilbake til i det følgende.

---

<sup>95</sup> MacIntyre (1985), s 58

### 9.1.3 En organisk samfunnsforståelse

Fra disse to elementene behandlet ovenfor flyter det en forståelse av samfunn som man kan kalle «organisk». Med dette mener man at samfunnet med dets hierarkier, roller og oppgaver har en naturlig, gitt og normativ dimensjon ved seg. Innenfor denne måten å tenke om samfunn på vil man eksempelvis som Platon anvende analogier som forbinder *polis* til sjelens og legemets bestanddeler. I denne analogien til Platon gjøres poenget at akkurat som det i sjelen bør være slik at fornuften hersker over viljen og viljen over driftene så også bør det i samfunnet være et korresponderende hierarki. I dette hierarkiet hersker den fornuftige filosofkongen med «vett i pannen» over den viljesterke kriger med «mot i brystet» og krigeren over den driftige produsenten drevet av hva man noe flåsete kan kalle «underlivets begjær».

Denne samfunnsordenen tenker Platon er forordnet av naturen selv og ikke en menneskelig konstruert konstellasjon. Og mye likt hvordan et menneskes legeme blir sykt når en del av legemet kommer ut av sin rettmessige plass, så blir også samfunnslegemet sykt når denne naturens orden kommer ut av sin rette plass. Taylor illustrerer dette poenget med en henvisning til en hendelse i en av Shakespeares skuespill Macbeth hvor hele kosmos blir satt opp ned som en følge av at en fra en nobel stand blir myrdet av en ignobel kriminell. Han reflekterer rundt denne organiske samfunnsforståelsen slik:

*«The other type is organized around a notion of a hierarchy in society which expresses and corresponds to a hierarchy in the cosmos. These were often theorized in language drawn from the Platonic-Aristotelian concept of Form, but the underlying notion also emerges strongly in theories of correspondence: e.g., the king is in his kingdom, as the lion among animals, the eagle among birds, etc. It is out of this outlook that the idea emerges that disorders in the human realm will resonate in nature, because the very order of things is threatened. The night on which Duncan was murdered was disturbed by “lamenting heard I’ the air; strange screams of death”, and it remained dark even though day should have started. On the previous*

*Tuesday a falcon had been killed by a mousing owl; and Duncan's horses turned wild in the night, "Contending 'gainst obedience, as they would / Make war with mankind"»<sup>96</sup>*

Denne tankegangen har også gjort seg gjeldende i en norsk kontekst, som Sverre Bagge skriver opplysende om i sitt innledende essay om det middelalderske skriftet «Kongespeilet». Der oppsummerer Bagge dette organiske samfunnsynet slik «selv om alle mennesker i en viss, svært abstrakt forstand er like for Gud, er det Guds vilje at det skal være rang og orden her på jorden, slik at enhver skal forbli i den stand han er satt»<sup>97</sup>. Denne gudommelig forordnede ordenen er ifølge Kongespeilets forfatter også tilgjengelig gjennom et studium av naturen som omgir oss, hvor forfatteren mener man kan oppdage Guds finger bak det som for mange moderne mennesker kun er «naken natur». Som Bagge formulerer det tenker Kongespeilets forfatter at akkurat som man i dag tenker at det finnes lover som styrer hendelser i universet, så var det også en moralsk orden bakt inn i faktaene om verden som man lever i. Med andre ord, «universet er ikke moralsk nøytralt. Dets regelmessighet og harmoniske innredning er vitnesbyrd om Skaperen; derfor er det visdom i å studere naturen»<sup>98</sup>

Dette er utvilsomt tankegods som er rimelig fremmed for det moderne mennesket hvor denne mer organiske forståelsen av samfunnet har blitt erstattet med en mer kontraktbasert tenkemåte, som jeg vil vende tilbake til i det følgende. Likevel er mange også kjent med det faktum at det ennå finnes en levning av denne organiske samfunnstanken på en del punkter som har overlevd i nyere tid. Frem til 68-generasjonens inntog hevder Taylor at man kunne finne en levning av organisk samfunnsforståelse i den av naturen/Gud forordnede plassen til menn og kvinner i henholdsvis den offentlige og private sfære:

---

<sup>96</sup> Taylor (2007), s

<sup>97</sup> Bagge (2000), s xxvi

<sup>98</sup> Ibid, s xxxviii

*«We still have some lively sense of this disparity in the case of the family, because it is really only in our time that the older images of hierarchical complementarity between men and women are being comprehensively challenged».*

Denne hierarkiske strukturen av familien har blitt satt under betydelig kritikk i vår feministiske tidsalder, men ennå er det grupper som praktiserer dette levemønsteret i det de kaller for «tradisjonelle familier».

Hva man kan hevde om kjønnshierarkier kan også sies om foreldreautoriteten, som inntil nyere tid har blitt tatt som en uvalgt, men reell autoritetsstruktur som man organisk føyer seg inn under. Dette er et poeng som blant annet den britiske filosofen Roger Scruton gjør fra en kantiansk tilnærming. Scruton formulerer dette på følgende måte:

*«Many of our moral obligations are chosen, and fall in the public domain of justice and contract. But the obligations on which the enduring community depends are destinies. They are obligations of piety»<sup>99</sup>*

Og han spesifiserer videre hva disse obligasjonene innebærer: «The obligations of piety, unlike the obligations of contract, do not arise from the consent to be bound to them. They arise from *the ontological predicament of the individual*»<sup>100</sup>.

Slik sett kan man hevde at denne forståelsen av samfunn ikke er noe tilhørende en forlatt tidsalder om enn den har den samme hegemoniske stillingen, for å bruke en frase fra Marx. Den mimetiske forståelsen av selvet med sin normative, gitte og organisk orienterte tankegang er operativ i en rekke samfunnsdebatter i vår tid. Den gir seg ikke til å kjenne på den omfattende måten man finner den hos Platon eller middelalderens stendersamfunn, men kan likevel gjenkjennes fra de fasettene jeg her har skissert ut. I det følgende vil jeg også se nærmere på hvordan den mimetiske dannelsesforståelsen også er operativ i debatten om

---

<sup>99</sup> Scruton (2012), s 158-159

<sup>100</sup> Ibid, min utheving

religionsfaget i skolen, men før det må jeg utbrodere mer om den mimetiske forståelsens motstykke, nemlig det poetiske selvet.

Med en henvisning til litteraturforskeren Earl Wasserman sporer Taylor den særlige omveltningen av denne forståelsen av selvet til det attende århundre. For frem til slutten av dette århundret «there was sufficient intellectual homogeneity for men to share certain assumptions». Blant disse antagelsene lister Wasserman «the Christian interpretation of history, the sacramentalism of nature, the Great Chain of Being, the analogy of the various planes of creation, the conception of man as microcosm»<sup>101</sup>.

Disse antagelsene utgjør det Wasserman kaller for de «cosmic syntaxes in the public domain», altså en ideologisk grammatikk som alle opererer ut ifra for å gi ting sin mening. Gitt dette kunne poeten tillate seg å tenke om sitt verk som en imitasjon av naturen «since these patterns were what he meant by 'nature'». Når denne bakgrunnsforståelsen gradvis ble endret ble det imidlertid fordret noe nytt av poeten. Han skulle ikke lenger bare imitere denne ordenen, men:

*«within itself the modern poem must both formulate its cosmic syntax and shape the autonomous poetic reality that the cosmic syntax permits; 'nature', which was once prior to the poem and available for imitation, now shares with the poem a common origin in the poet's creativity»<sup>102</sup>*

## 9.2 Poesis

Som et motstykke til den mimetiske har jeg i det foregående kort omtalt den poetiske dannelsesforståelsen. Jeg har nevnt at det henger sammen med det ekspressive individet som utformer sin egen levemåte og som skyr unna alle inautentiske livsformer hvor man tar på seg

---

<sup>101</sup> Taylor (2007), s 353

<sup>102</sup> Ibid



en identitet som man ikke selv har valgt. Denne tankegangen om selvet har, i likhet med den mimetiske, sitt utgangspunkt i kunstfilosofien. Taylor sporer denne tankegangen tilbake til den tyske romantikken hvor det vokser frem en forestilling om «geniet» som bryter med konvensjonene og staker ut en ny kurs som verden ikke har sett tidligere. Å simpelthen imitere en orden som går forut for individet er ifølge dette idealet en tvangstrøye, eller som John Stuart Mill formulerer det, inspirert av den tyske romantikeren Humboldt,

*«the end of man, or that which is prescribed by the eternal or immutable dictates of reason, and not suggested by vague and transient desires, is the highest and most harmonious development of his powers to a complete and consistent whole; that therefore, the object towards which every human being must ceaselessly direct his efforts, and on which especially those who design to influence their fellow men must ever keep their eyes, is the individuality of power and development; that for this there are two requisites, freedom and variety of situations; and that from the union of these arise individual vigour and manifold diversity, which combine themselves in originality»<sup>103</sup>.*

For enkelthet skyld kan man utlegge dette begrepets fasetter som et speilbilde til den mimetiske forståelsen som jeg har behandlet ovenfor. Altså vil den poetiske forståelsen av selvet kjennetegnes av *a.*) en pluralitet av valgbare levemåter, *b.*) en separasjon av en verden av fakta og verdier, *c.*) en kontraktbasert samfunnsforståelse.

### **9.2.1 Pluralitet av valgbare levemåter**

I motsetning til hva jeg sammen med Charles Taylor har omtalt som «selvets naivitet» hviler den poetiske forståelsen av selvet på hva man kan kalle en pluralitet av valgbare levemåter. Dette handler om at man i økende grad får en bevissthet om at det ikke er selvsagt og gitt på forhånd hvilke valg for livet man burde ta, og at om man bare tar seg tiden og energien så finnes det et helt av mulige veier som man kan følge. I henhold til en mer liberal og

---

<sup>103</sup> Mill (1985), s 121

individualistisk tankegang er dette noe som åpner opp for friheten til å søke sin egen lykke og søke det gode slik man selv forstår dette. Istedenfor å være bundet til en bestemt samfunnsstand, et kjønnsrollemønster, en kirkelig tilhørighet eller nasjonale røtter har man en større mulighet for mobilitet og valg av tilhørighet. Som jeg har nevnt i det foregående er denne mobiliteten noe som gjør at identiteter knyttet til denne forståelsen av selvet er mer ustabile og flytende.

For å støtte opp om denne poetiske forståelsen av selvet er det en nødvendighet med denne pluraliteten. John Stuart Mill, som er en av de tidlige representantene for dette synspunktet som vokser ut av romantikkens tidsalder, skriver også dette i hans «On Liberty». Han kaller pluraliteten av valgbare levemåter for «experiments of living», eller «eksperimentering av ulike levemåter»:

*«As it is useful that while mankind there should be different opinions, so it is that there should be different experiments of living; that free scope should be given to varieties of character, short of injury to others; and that the worth of different modes of life should be proved practically, when anyone thinks fit to try them»<sup>104</sup>*

### **9.2.2 Separasjon av verden av fakta og verdier**

Som jeg allerede har vært inne på i det foregående er det i moderne tid oppstått et skille mellom verden av fakta og verdier. Dette legger til rette for at man kan gjennomføre det man tenker er en verdifri forskning på verden rundt oss. Sammen med dette oppstår også tanken at mens verden av fakta «bare er sånn» og er noe man objektivt kan studere og vitenskapelig forklare, så er verdier i større grad noe gitt av mennesker og noe subjektivt. Dette skiftet er noe som man særlig forbinder med den skotske filosofen David Hume

---

<sup>104</sup> Ibid, s 120

I henhold til dette synspunktet er «Goods or 'values' were understood as projections of ours onto a world which in itself was neutral»<sup>105</sup>. Med andre ord, moral og verdier er noe som mennesket i større grad projiserer på en ellers verdifri verden. Og istedenfor å tenke at man avleder verdier fra verden slik den er tenker man gradvis mer med henvisning til kategoriske imperativ (Kant) avledet av fornuften eller oppveiningen av konsekvensene for en bestemt handling i form av hvilken lykke eller ulykke den gir (Bentham & Mill)<sup>106</sup>.

Dette åpner opp for en egen form for autonomi ettersom det ikke lenger er gitt fra hverken naturen eller Gud hvilken levemåte mennesket burde søke etter. Riktignok er mennesket begrenset i verden av fakta hvor det av og til konfronteres av en virkelighet som bare *er*, men i verden av verdier er mennesket til en viss grad mer fristilt til å anta de verdiene og den levemåten som det mener passer det best. Når det også, særlig under en eksistensialistisk innflytelse, har blitt et ideal at mennesket bruker sin radikale frihet til å skape seg selv, gir denne autonomien en enda større mulighet til enkeltmennesket å utfolde seg selv og forme sin egen levemåte.

Ifølge den skotsk-amerikanske filosofen Alasdair MacIntyre er vårt moderne samfunn preget av det han kaller for en emotivistisk etikk. Det vil si at vi i større grad anser samtaler om det gode liv som et uttrykk for personlige viljer og emosjonelle preferanser. Altså er det slik at når noen kommer med et utsagn om moral, så refererer ikke utsagnet til noe objektivt som eksisterer i verden, men utsagnet refererer til talerens personlige følelser og vilje<sup>107</sup>.

---

<sup>105</sup> Taylor (1989), s 53

<sup>106</sup> MacIntyre (1985), s 36-78

<sup>107</sup> Ibid, s 11-12

Sammenfallende med denne nye etikken mener MacIntyre at vi har sett fremveksten av «karakterer» som legemliggjør den emotivistiske etikken. Blant disse karakterene er «estetikeren», «terapeuten», «manageren» og «den byråkratiske ekspert». Det de har til felles, men som på en særlig måte kjennetegner «manageren» er at man tar utgangspunkt i moralsk nøytrale faktum om den sosiale verden og prøver fra dette å avlede mål som man på en mest mulig effektiv måte skal styre sin organisasjon inn imot. Denne tanken om manageren som en student av en moralsk nøytral verden og opphøyelsen av «effektivitet» som dyd ser MacIntyre som en forlengelse av bevegelsen bort fra en mer klassisk teleologisk forståelse av verden<sup>108</sup>.

Det er først ved fremveksten av det filosofiske gapet mellom fakta og verdi, mellom hvordan noe er og hvordan noe burde være, at drømmen om en vitenskapliggjøring av sosiale relasjoner blir gjort mulig. For etter dette skillet anser man den sosiale verden som noe uten en iboende moralsk struktur, men som et nakent faktum. Vår sosiale verden er hverken god eller ond, den bare *er*. Med dette oppsto ønsket om å, gjennom studiet av mennesker og deres relasjoner, utforme universale lover lik naturlovene og ut ifra disse lovene bedømme hva som er den mest rasjonelle ruten å ta for å effektivt oppnå sine mål<sup>109</sup>.

### **9.2.3 En kontraktbasert samfunnsforståelse**

I motsetning til den organiske forståelsen av samfunn som jeg har behandlet i det foregående følger det sammen med den poetiske forståelsen av selvet en mer kontraktbasert samfunnstanke. Etersom menneskes plass i verden ikke er like preget av en selvfølgelighet og noe man tar for gitt blir menneskets relasjon til samfunnet og autoritetsstrukturer i økende grad noe som er tuftet på individets samtykke til disse samfunnsformene. Dette er hva jeg i

---

<sup>108</sup> Ibid, s 30

<sup>109</sup> Ibid s 26

det foregående har kalt for samfunnsmessig voluntarisme<sup>110</sup>. I henhold til dette synet anser man ikke lenger samfunnet som en kropp hvor hvert lem har sin forhåndsgitte plass og hvor statsledere har det overordnede ansvaret for fremmet av samfunnlegemets helse, men staten blir heller en ytre instans hvis fremste oppgave er å sikre individets grunnleggende rettigheter og deretter overlate til den enkelte hvordan han vil gjøre sin «pursuit of happiness». Slik sett er det ikke lenger snakk om at mennesket finner sin organisk gitte plass i samfunnslegemet, men at det heller tar i bruk staten og dens tilbud som et redskap for å uttrykke seg selv og skape sin egen vei i verden.

Denne måten å tenke på har dype og lange idéhistoriske røtter, som Taylor sporer opp i flere av sine verk angående fremveksten av det moderne selvet og dens ulike fasetter. Én av de betydningsfulle endringene han mener har inntruffet er overgangen fra en tanke om en samfunnsorden tuftet på en gitt kosmisk orden hvor individet finner sin tildelte plass til en samfunnsorden bygget på individets suverenitet og vilje.

*«Late medieval nominalism defended the sovereignty of God as incompatible with there being an order in nature which by itself defined good and bad. For that would be to tie God's hands, to infringe on his sovereign right decision about what was good. This line of thought even contributed in the end to the rise of mechanism: the ideal universe from this point of view is a mechanical one, without intrinsic purpose. But in the modern era, something analogous begins to be transferred onto humans. Normative orders must originate in the will. This is most evident in the seventeenth century political theory of legitimacy through contract. [...] Being in a political order to which one owes allegiance presupposes, on this view, that one has given it one's consent. Rightful submission cannot arise just by nature, as classical theories assume.»<sup>111</sup>*

---

<sup>110</sup> Wolff (2006), s 39-42

<sup>111</sup> Taylor (1989), s 82

I det kontraktbaserte samfunnet er med andre ord menneskets plass i samfunnet og innføring i et hierarki tuftet på et samtykke mellom eksempelvis øvrigheten som styrer og folket som blir styrt. Dessuten er samfunnsklassene ikke statiske enheter, men bygget på et meritokratisk prinsipp hvor hvem som helst kan bevege seg oppover samfunnsstigen dersom han bare gjør seg fortjent til det. Den dypere filosofiske grunnen til dette er, som Taylor skriver, at «the modern [moral] order gives no ontological status to hierarchy, or any particular structure of differentiation»<sup>112</sup>

Denne meritokratiske tanken har også gitt opphav til en ny måte å forstå «rettferdighet» som en dyd. For mens tidligere tiders konseptualisering av «rettferdighet» innebar en anerkjennelse av den gudommelig gitte eller av naturen forordnede orden hvor enhver ga til sin neste det som rettmessig tilfalt ham i kraft av hans stand eller stilling, ser vi i vår tid mindre til slike faktorer. Snarere vil mange i vår tid anse det som urettferdig at noen bare av naturen er dømt til å være «på toppen», mens andre er forordnet et slitsomt liv med tungt fysisk arbeid. I stedet vil mange betone viktigheten av at man kan få velge sin karriere og sitt liv selv, at samfunnet skal være opptatt av åpningen av muligheter for flere og at ens stilling i samfunnet skal være tuftet på fortjeneste<sup>113</sup>.

Ifølge Patrick Deneen, som på mange måter står i samme filosofiske tradisjon som Taylor, er alle politiske partier på både venstre og høyreside i det moderne vesten på denne måten variasjoner av det samme liberale prosjekt. Om enn man kan være uenig hvor mye staten skal være involvert i ulike aspekter av menneskers liv i samfunnet vil man på begge sider dele en overbevisning om at politisk legitimitet er bygget på folkets samtykke og at ingen kan besitte makt og autoritet uten dette. Individets suverenitet er slik sett et felles utgangspunkt for begge sider og motsetningene mellom høyre og venstreside er kun hvordan samfunnet som helhet kan best oppnå de liberale idealene som begge sidene legger til grunn. Venstresiden ønsker å

---

<sup>112</sup> Taylor (2007), s 165

<sup>113</sup> Deneen (2019), s 135

oppnå individets suverenitet ved å garantere alle mennesker like muligheter til å utfolde seg selv gjennom grunnleggende tilbud garantert av staten. Høyresiden vil på sin måte oppnå samme ideal, men istedenfor å garantere valgfriheten til individet gjennom staten ønsker den heller å ta bort alle ytre begrensninger som staten medfører og la individet bestemme selv på den måten<sup>114</sup>.

Om enn denne måten å tenke samfunn på har gitt opphav til en mer «ustabil» forståelse av selvet sammenlignet med tidligere tider, er det likevel tilfellet at den kontraktbaserte samfunnsmodellen også har åpnet opp for større mobilitet, noe de fleste vil hevde har betydd mer velstand og lykke for folk flest. Det har betydd at mennesker ikke er like bundne i deres livsvalg og har åpnet opp for at mennesker med et dårlig utgangspunkt ideelt sett skal ha muligheten til å forbedre sine levekår og bevege seg oppover i samfunnet<sup>115</sup>.

Flere av disse aspektene ved det kontraktbaserte samfunnet kan behandles hver for seg på en dyptgående måte. Imidlertid er det viktige angående denne samfunnsforståelsen som jeg skal se nærmere på i det følgende at den legger til rette for samfunnsformer hvor det poetiske selvet lettere kan utfolde seg. Dette samfunnet betoner en mangfoldighet av valgbare levemåter, en tanke om moralske verdier som en menneskelig konstruksjon og samfunnsmessig tilhørighet tuftet på samtykke. Ved å gjøre dette åpner denne samfunnsforståelsen opp for en kontekst hvor realiseringen av ens selvvalgte selv er mulig. Som Trueman sammenfatter det «For the individual to be king, society must recognize the supreme value of the individual»<sup>116</sup>

---

<sup>114</sup> Deneen (2019), s 43-63

<sup>115</sup> Fasting (2013), s 15

<sup>116</sup> Trueman (2020), s 64

### 9.3 Sittlichkeit og Anerkjennelse/Recognition

Denne tanken om en samfunnsmessig kontekst, som legger til rette for det poetiske selvet, henger tett sammen med tanken hos Charles Taylor kort skissert ovenfor, nemlig begrepet «*Sittlichkeit*». Dette er et begrep som Taylor henter fra Georg Wilhelm Friedrich Hegel, som er en av de store inspirasjonene til hans egen tenkning. *Sittlichkeit* går ut ifra tanken om at mennesket er et språkvesen og dessuten at dette språket ikke er noe man kun har privat, men derimot at språk kun gis mening i møtet med den andre<sup>117</sup>. Fra dette avledes tanken om at for å gi mening både i det man sier og hvordan man handler, må man se disse handlingene opp imot et større rammeverk som gir mening for det som sies eller gjøres.

Et eksempel som kan illustrere denne tanken er hvordan man i norsk språk lenge opererte med et tydelig skille mellom høflig og direkte tiltale i form av De/du. Denne språklige konvensjonen ble brukt for å markere nærhet/distanse fra den personen man snakket med og dessuten for å anerkjenne autoritet i profesjonelle forbindelser. Innenfor dette rammeverket fikk man også uttrykket «å bli du», som betød at man hadde kommet hverandre såpass nært at man nå kunne henvende til hverandre i form av «du/deg» og ikke «De/Dem».

Dette eksempelet er en noe simplistisk fremstilling av *sittlichkeit* som konsept, men det gir et utgangspunkt. Poenget er at man ikke bare kan ta for seg tanker, samtaler, praksiser og lignende som isolerte enheter. De kan kun gis sin rette mening i et større paradigme som mennesker opererer innenfor som gir dem mening. Med andre ord er det ingen del uten en helhet eller en helhet uten en del, som det heter seg ifølge et velkjent hermeneutisk prinsipp<sup>118</sup>. Og i henhold til dette prinsippet må mennesket, når det skal formulere en forståelse av seg selv, operere innenfor sin gitte helhet for å overhodet kunne gi uttrykk for noe meningsfylt<sup>119</sup>.

---

<sup>117</sup> Se kapittel 4: Noen sentrale begreper

<sup>118</sup> [https://snl.no/hermeneutikk#-Den\\_hermeneutiske\\_sirkel](https://snl.no/hermeneutikk#-Den_hermeneutiske_sirkel), hentet ut 16.05.22

<sup>119</sup> Se kapittel 3: Presentasjon av feltet



Som Fossland og Grimen skriver nokså rett frem i deres bok om Charles Taylors tenkning «Individet får sin identitet gjennom det samfunnet det tilhører», og videre at «Samfunnets normer, verdier og praksiser former også i stor grad innholdet i våre følelser og erfaringer»<sup>120</sup>. Med andre ord gir individets *sittlichkeit*, eller dets forankring i en kulturell kontekst, en syntaks som hjelper individet til å utforme utsagn om seg selv og dets plass i verden. Å komme med utsagn om seg selv og andre som opererer utenfor denne *sittlichkeit*-en vil slik sett være det samme som å plassere verb foran subjekt i et SVO-språk hvor slike setningsledd har en fastsatt plass og ikke kan bytte like mye plass<sup>121</sup>. I en moderne norsk kultur, som har opphøyd hverdagslighet i samtalen med andre mennesker, vil det være merkelig å snakke med titler og høflig tiltale, da dette føles som om det er fra en annen verden.

I forlengelsen av dette kan man også tenke om forståelsene av selvet skissert i det foregående og deres respektive tilnærming til religion generelt og i undervisning spesifikt. Ifølge Taylor vil det moderne menneskets *sittlichkeit* i stor grad være forankret i en mer poetisk selvforståelse, om enn det ennå finnes innslag av det mimetiske i dagens samfunn. Da de mimetiske innslagene imidlertid ikke har en dominerende stilling i samfunnet vil mennesker i dag hovedsakelig formulere sine livsprosjekt, sine tanker og ideer i form av en syntaks inspirert av det poetiske selvet.

Som et samfunn vil man også legge til rette for institusjoner og praksiser som bidrar til å realisere dette selvet. Et område av livet hvor man har sett disse endringene tydeligst er i familien som institusjon. På den poetiske siden av denne debatten har man sett en kritikk av livet ekteskap som en begrensende og tilnærmet slavisk tilværelse hvor enkeltmenneskets indre potensiale blir holdt nede og forhindret fra å realisere seg. Denne etiske forkastelsen av

---

<sup>120</sup> Fossland & Grimen (2001), s 116

<sup>121</sup> <https://snl.no/ordstilling>, Hentet ut 14.05.22

tanken om et ekteskap som en livslang, eksklusiv og monogam forening mellom mann og kvinne har bidratt til en rekke utvidelser av forståelsen av institusjonen<sup>122</sup>.

Lenge ble det tenkt at denne institusjonen hadde en essens som gikk forut for mennesket og følgelig ikke kunne endres. Men med gjennombruddet av en sosial konstruktivisme, en inderliggjøring av selvet og en tiltagende vektlegging av sosial mobilitet i politikken ble også denne institusjonen omformet til å bli nok en form for selvrealisering av det ekspressive individet. Aller tydeligst ble dette uttrykt av Henrik Ibsen allerede på slutten av 1800-tallet i «Et Dukkehjem» hvor Nora forlater hus og hjem for å være tro mot seg selv, noe som også reflekterte Ibsens kulturradikale tanke<sup>123</sup>. I Ibsens samtid ble denne endingen på skuespillet sensurert av hans tyske publikum. I vår tidsalder av det poetiske selvet er denne endingen tilnærmet en klisje som vi alle tar for gitt.

Dette illustrerer for det første det samme skiftet i overgangen fra det mimetiske til det poetiske som jeg har behandlet ovenfor, sett i lys av ekteskapet som institusjon. For det andre, og det som særlig er mitt poeng her, viser det at endringen av *sittlichkeit*, eller kulturelt bakteppe, gir ulike forutsetninger for hvordan man kommuniserer og gjør seg forstått av andre. Ytterligere legger det føringer for hvilke utsagn vi anser som klisjé eller en moralsk selvfølge. Man kan stille seg spørsmålet om ikke en ending hvor Nora ble værende med sin lyvende mann ville vært tilsvarende den skandalen Ibsens opprinnelige ending var for hans samtid. Uansett er dette i alle fall et tankegods som er mye mer umiddelbart tilgjengelig for det moderne mennesket enn en tidsalder dominert av det mimetiske selvet. Dette betyr riktignok ikke at alle som lever i den moderne tid implisitt har gitt sitt bifall til den seksuelle frigjøringens samlivsetikk og ikke kan oppleve en moralsk indignasjon overfor Ibsens ending.

Det skjer imidlertid noe interessant når argumenter løftes frem i favør av en mer «tradisjonell seksualetikk». I stedet for å ta form av å være en diskusjon med to respekterte og gjensidige

---

<sup>122</sup> Nisbet (2019), s 51-59

<sup>123</sup> Skagen (2018), s 161

synspunkter ender disse debattene opp med å avsløre et stort gap mellom leir x og y. Så stort er dette gapet at de fleste som har vært aktive i en meningsutveksling om dette ofte er overbevist på forhånd at debatten ikke kommer til å gå noen vei. For her synes man å ta for seg det Alasdair MacIntyre kaller for «the conceptual incommensurability of the rival arguments»<sup>124</sup>. Dette bidrar til det MacIntyre anser som vår tids store utfordring, ikke at debatter pågår kontinuerlig, men «they apparently can find no terminus». For «there seems to be no rational way of securing moral agreement in our culture»<sup>125</sup>. Som nevnt innledningsvis kan dette forstås ut ifra MacIntyres tanke om at de to synspunktene først og fremst gir mening innenfor den tradisjonen de taler ut fra<sup>126</sup>, og at dette er hva som gir opphav til den fullstendige dissonansen som kommer når noen hevder en mimetisk forståelse av selvet i en poetisk *sittlichkeit*.

Sammen med fremveksten av det moderne selvet har det også oppstått noe som Charles Taylor kaller for anerkjennelsens politikk. I motsetning til den ærbødighet som man i henhold til et gjennomgående mimetisk synspunkt vil kreve av mennesker fra forskjellige stender, vil man i henhold til denne poetisk inspirerte tankegangen anerkjenne den enkeltes evne til å definere sin egen identitet. Dette skiftet er overgangen fra en sosial anerkjennelse tuftet på ære kontra det Taylor mener er den moderne formen, nemlig den bygget på individets verdighet. Tanken om sosial anerkjennelse hevder Taylor har blitt et viktig aspekt ved livet i et multikulturelt samfunn hvor ulike grupper ønsker å oppnå sosial anerkjennelse for sin egen gruppe og deres særskilte levemåte. Med henvisning for dette utfordrer Taylor også den standard liberale tanken om at alle skal likebehandles med henvisning til de samme rettighetene. For, hevder Taylor, dersom disse marginaliserte gruppene skal komme til sin rett og oppnå en sosial anerkjennelse, må man kunne «diskriminere» for å oppnå reell likhet. Dette henger tett sammen med den andre formen for anerkjennelsens politikk som tar sikte på at enhver person blir:

*«recognized for his or her unique identity. But recognition here means something else. With the politics of equal dignity, what is established is meant to be universally the same, an*

---

<sup>124</sup> MacIntyre (1985), s 8

<sup>125</sup> Ibid, s 6

<sup>126</sup> Wagner (2003), s 122

*identical basket of rights and immunities; with the politics of difference, what we are asked to recognize is the unique identity of this individual or group, the distinctness from everybody else*<sup>127</sup>

Dette aspektet ved Charles Taylors tekning tenker jeg er operativ i bakgrunnen når man tar for seg ulike forståelser av selvet. Med andre utgjør denne delen av tenkningen hans et slags bakteppe som man bedre kan forstå begrepsparet *mimesis* og *poesis* som jeg har lagt hovedvekt på i løpet av besvarelsen. Jeg vil imidlertid vende tilbake til både *sittlichkeit* og *recognition* i slutten av besvarelsen hvor disse har relevans for å antyde hvilken fremtid som religionsfaget kan ha i vente.

## **9.4 Relevansen av Taylor i debatten om dannelse i norsk religionsundervisning**

### **9.4.1 Et mimetisk dannelsessyn i religionsundervisningen**

For dannelsens vedkommende som er mitt anliggende å illustrere her vil det i forbindelse med den organiske samfunnsforståelsen være samfunnets oppgave i en mimetisk dannelse å utruste den enkelte med de dydene og egenskapene som best setter det i stand til å spille ut sin funksjon i samfunnslegemet<sup>128</sup>. I Platons tanke burde filosofkongene opplæres i all intellektuell dyd, soldater imot og kamp og produsenter i driftighet og salgsevne. Dette vil videre sees som en forlengelse av én av de mest sentrale dydene i klassisk sivilisasjon, nemlig rettferdighet. For i henhold til den klassiske forståelsen av rettferdighet som dyd handler dette om å gi den enkelte det som han fortjener i de proporsjonene som er forordnet av naturen<sup>129</sup>

---

<sup>127</sup> Taylor, i Fosslund & Grimen (2001), s 258

<sup>128</sup> MacIntyre (1985), s 59

<sup>129</sup> Jensen (2020), s 74

Om enn dannelsen man får i religionsundervisningen i norsk skole ikke er orientert rundt disse premoderne tankene lenger, finnes det likevel en levning av denne tanken. I det foregående har jeg hevdet at «Identitet og dialog», og religionsfaget det bidro til å utforme, utgjør en siste skanse for en mimetisk dannelsesforståelse. Om enn forståelsen av selvet som legges til grunn for utredningen ikke er like omfattende og gjennomgående som den førmoderne tankegangen kan man likevel spore innslag av dette i utredningens betoning av kulturarv og «den dype strøm i norsk historie». For som jeg var inne på i mitt skolehistoriske utsnitt har ledemotivet for religionsundervisningen beveget seg først fra den konfesjonelle staten, til felleskristent tankegods og siden til en nasjonal og folkelig markør. Diskusjonene om kristendommens sentrale plass i en kulturarv som utredningen omtaler hefter seg særlig til sistnevnte ledemotiv. Om man ser nærmere på hva dette innebærer er det flere aspekt ved den mimetiske dannelsesforståelsen som gjør seg gjeldende.

Når det gjelder selvets naivitet kan man snakke om en selvfølgelig og tatt-for-gitt forståelse av hva det innebærer å være nordmann. Gitt den rimelig homogene befolkningen som Norge i enda større grad enn i dag hadde på tidspunktet utredningen kom ut gir naturligvis dette mening. Til tross for lokale variasjoner, forskjeller i økonomisk stilling, politisk uenighet og lignende vil begrepet «nordmann», særlig i møtet med fremmede kulturer fremstå som mer enhetlig og lettfattelig i et land hvor man ser likens ut, snakker samme språk og deler mange av de samme tankene og sosiale konvensjonene. En sådan naivitet gjør at man kan snakke om hva kjernen av en norsk folkesjel er, uten at det reises mange innvendinger om at ikke alle nordmenn er lik hverandre, og dessuten at anklagen om essensialisering blir rettet mot en.

I forlengelsen av dette har man lenge hatt et lignende forhold til det flere har betraktet som Norges religion eller «vår religion», nemlig kristendommen. Den anses som en komponent i den nasjonale karakteren til nordmenn. Denne forståelsen av kristendommen fordrer ikke en aktiv og åndelig tilslutning til alle dens dogmer og etiske leveregler, men kommer i form av en kulturell tilhørighet. Innenfor denne tanken vil man altså kunne hevde at «nordmenn er kristne» uten at dette nødvendigvis betyr at alle nordmenn går jevnlig til kirke, lever i samsvar med de ti bud og lignende. På dette grunnlaget vil flere, særlig på tiden «Identitet og Dialog» kom ut, hevde at religionsundervisningen burde ha en normativ og

identitetsdannende dimensjon ved seg hvor kristendommen har en selvfølgelig plass. Dette innebærer at lærerens oppgave overfor elevene i undervisningen av religionsfaget er å forme elevene gjennom en imitasjon av en orden som går forut for den enkelte elev. Det vil også bety at de innpodes i en kontinuerlig tradisjon som de skal operere innenfor og forstå verden ut ifra. Som jeg har vist fra utredningen er det dette som ligger i talen om den «dype strøm i vår historie».

På samme måte har debatten om kulturarv en mimetisk dannelsesforståelse i det at den legger til grunn ikke bare denne naive holdningen om hva en nordmann er, men også en kobling mellom «er» og «burde». Dette kommer til syne når det man legger til grunn en forståelse av begrepet «nordmann» som ikke bare består i «en person som befinner seg innenfor norsk territorium og har statsborgerskap til denne nasjonen», men utover dette tenker i banen av en nasjonal karakter, eller en «folkesjel» som de tyske romantikerne kalte det<sup>130</sup>. Med andre ord er konseptet «nordmann» etter denne tenkningen ikke bare en deskriptiv term som enten er sann eller falsk og ikke videre koblet opp til noen verdivurdering. Snarere bærer den i seg en rekke forestillinger om hva «en sann nordmann» er som har et tydelig normativt preg.

Et utadvendt blikk kan man også spore innenfor denne tankegangen idet at flere som opererer innenfor den vil anse det som merkelig å eksempelvis se en etnisk nordmann i religiøse plagg som ikke er kristne så som en hijab. I henhold til denne måten å tenke på vil man påpeke den motstridende naturen til at en mann eller kvinne som faktamessig er en nordmann, men verdimessig har tilsluttet seg en religion som ikke reflekterer dette.

Innbakt i denne normative forståelsen av hva «den sanne nordmann» er står, som nevnt kristendommen sentralt. Av den grunn er det ikke bare en naivitet eller en selvfølgelighet over at «Norge er en kristen nasjon», men ytterligere noe normativt galt dersom kristendommen ikke skulle ha denne sentrale stillingen, særlig i religionsundervisningen i skolen. Slik som

---

<sup>130</sup> Skagen (2018), s 23

det blir omtalt av Gudmund Hernes i et utsagn som siteres i «Identitet og dialog» kan man få inntrykket at man ikke er blitt en fullverdig nordmann dersom man ikke har kjentskap til kristendommens betydning for det norske samfunn. Hernes formulerer dette synet slik:

*«Kristendomskunnskap i vårt land er et av skolens mest sentrale kulturbærende fag: Den som ikke kjenner innholdet i kristen tro, tradisjon og lære, kan heller ikke kjenne vårt land, våre skikker, vårt språk, vår kunst, våre verdier og våre normer. Faget gir rett og slett konstituerende kunnskap (...).»<sup>131</sup>.*

Dette sammenfatter Hernes kort ved å si «De som skal klatre i kunnskapens tre, må vite hvor det har sine røtter»<sup>132</sup>. Selv om Hernes gjør disse kommentarene innenfor rammeverket av det som skal være den beste løsningen for hvordan Norge skal gå inn i et mer multikulturelt samfunn snarere enn et kall for innstramninger i migrasjon og kulturell homogenitet, er det likevel klart at han har en normativ forståelse av hva det vil si å være nordmann. Og i kjernen av dette begrepet plasserer han kristendommen som organisk utgjør roten av «kunnskapens tre» i Norge.

Fra dette flyter det også en mer organisk forståelse av samfunnet, om enn det ikke tar den samme omfattende form som skissert fra Platons idealstat. For det er klart at det implisitt blir sagt i Hernes' utsagn at alle nordmenn har en naturlig og gitt tilhørighet til nasjonen og at dette fellesskapet, som ikke er en ren konstruksjon, må bevares ved at fremtidige generasjoner får kjennskap til den kulturen som har vært konstituerende for nasjonen.

Noen vil kanskje innvende i møtet med denne lesningen av Hernes, og vår tids debatter om nasjonal identitet, at dette er en feilplassering. For historisk sett oppstår tanken om en nasjonalstat i etterdønningene av den franske revolusjonen og er et barn av romantikken, som jeg også har sitert fra Charles Taylor, hvor det han kaller den ekspressive vendingen for fullt

---

<sup>131</sup> NOU 1995:9, s 39

<sup>132</sup> Ibid

slår inn. Slik sett kan man hevde at den moralske plikten om å være tro mot sitt fedreland har visse tilknytninger til det man vil assosiere mer med det poetiske snarere enn det mimetiske.

For, som Rune Slagstad skriver:

*«Den moderne filosofis subjektive vending ble radikalisert ved romantikken: Mennesket identifiserte sine formål inni seg selv i sin indre natur. Vår egen natur er bestemt ved våre indre impulser, og ikke, som i den førmoderne filosofi, ved en kosmisk orden»<sup>133</sup>.*

Denne fremstillingen av romantikken, som tanken om nasjonen kommer fra, kan gjøre en tilbøyelig til å tenke at konseptet nasjonalstat er et resultat av moderniteten og et poetisk selv. Særlig i en norsk sammenheng hvor fremveksten av nasjonalstaten har gått hånd i hånd med en liberal statsform gir dette mening<sup>134</sup>.

Til dette kan man svare, at de to tingene – det romantisk-poetiske selvet og nasjonalstaten – henger til en viss grad sammen. Likevel holder jeg fast på min påstand om at de bevarer en levning av en mimetisk forståelse av selvet. Særlig ettersom tilknytningen til nasjonen etter dette synspunktet ikke anses som en menneskelig konstruksjon, men noe som går forut for enkeltmennesket og er større enn summen av delene når det kommer til de som bor innenfor rikets grenser. Dette er også noe man kan spore i romantiske forfatteres påberopelse av konseptet «folkesjel», noe som indikerer en fastsatt nasjonal karakter, som på en særskilt måte betegner nasjonen det gjelder<sup>135</sup>.

#### **9.4.2 Et poetisk dannelsessyn i religionsundervisningen**

I en tid hvor man har, som påpekt i sitatet fra samfunnsforskeren Giddens ovenfor, institusjonalisert en radikal skepsis og gjort all kunnskap om til formen av en hypotese – i en

---

<sup>133</sup> Slagstad (2015), s 85

<sup>134</sup> Skagen (2018), s 30-31

<sup>135</sup> Ibid, s 23



sådan tid har det poetiske dannelsessynet en naturlig plass. Dette gjelder også i norsk religionsundervisning ettersom vi i nyere tid har kommet til erkjennelsen at, som Sturla Sagberg skriver:

*«I det norske samfunnet har forestillingen om en felles kulturarv blitt nyansert og oppmyket: Visst fins det felles kulturtrekk, men kulturen har aldri vært enhetlig og er det mindre enn noen gang»<sup>136</sup>*

Institusjonaliseringen av radikal skepsis bidrar til å utfordre alle monopoler på legitime levemåter, noe som bidrar til en økt mangfoldiggjøring. For, som Giddens bemerker om senmoderniteten, tar ikke kunnskapen lenger formen av evig gyldige sannheter som videreføres fra generasjon til generasjon, men blir i større grad oppfattet som hypoteser med en midlertidig gyldighet. Dette fører til utbredelsen av tanken om at alt det man holder for sant i dag kan bli avkreftet som falskt i morgen. Videre får dette sin ytterste konsekvens ved at alle faste og stabile overbevisninger må vises visse reservasjoner. Dette åpner opp for forestillingen om en pluralitet om valgbare levemåter som er like legitime og som andre må utvise respekt for, ettersom man ikke kan kategorisk avfeie noens livsanskuelse gitt den institusjonaliserte skepsisen man opererer innenfor.

Sammen med dette går også bekymringen for hva som kan hende når sterke overbevisninger håndheves i samfunnet uten utvisningen av toleranse overfor divergerende oppfatninger. Det moderne mennesket lever med bevisstheten om en verdenskrig hvor sterke overbevisninger om rase og nasjon forårsaket forferdelige utfall for en marginalisert gruppe. Denne hendelsen, som står sentralt hos enhver med en kjennskap til historien, har hatt en stor innvirkning på hvordan man tenker om muligheten for én klar og tydelig sannhet som alle må leve etter. Underliggende for frykten for monistiske måter å tenke om levemåter på er slik sett en frykt for det totalitære «Total domination, which strives to organize the infinite plurality and differentiation of human beings as if all of humanity were just one individual<sup>137</sup>

---

<sup>136</sup> Sagberg (2021), s 89

<sup>137</sup> Arendt (2017), s 573

Dessuten vil flere tenkere med på et metafysisk grunnlag også avfeie monistiske oppfatninger om legitime levemåter med en henvisning til at enhetlige oppfatning av konsepter som «nordmann» egentlig er samfunnskonstruksjoner. Ifølge denne tenkningen, som blant annet blir representert av Åse Røthing, finnes det ikke en evig og uforanderlig «essens» tilknyttet begrepet nordmann.

Med utgangspunkt i denne tankegangen slår Åse Røthing fast, i hennes bok «Mangfoldskompetanse» at:

*«Hvis man legger til grunn en fortelling om Norge som homogent fram til 1970-tallet, er det kort vei til å legge skylden for det som kan oppfattes som problematisk mangfold på grupper av nye innvandrere. En enkel fortelling om «oss» som var her før, og som er like hverandre, til forskjell fra «dem», som har kommet hit nylig og er forskjellige fra «oss», tildekker imidlertid mangfold innad i både majoritetsnorske og minoritetsnorske grupper av befolkningen. En slik fortelling kan dessuten bidra til å opprettholde stereotype forestillinger om, og fiendtlige holdninger til, grupper som oppfattes som «de andre»<sup>138</sup>*

Dette har gjort at mange lærere og skoleledelse anser det som problematisk å holde fast på én bestemt kulturarv ettersom dette ender opp med å stenge for muligheten for at andre kulturer kan være med på å utforme hva det vil si å være nordmann og hva norsk kultur overhodet er. Å tenke at elevene skal formes til en bestemt kulturarv og at de dermed skal gjøres kjent med kristendommen som religion ut ifra en tanke om at denne har status som sivilisasjonsbærer, blir følgelig fremmed. For dersom begrepet «nordmann» ikke er en gitt og normativ størrelse, men i større grad en menneskelig konstruksjon, mener man i henhold til dette synet at man gjør seg unødvendige plager ved å holde andre kulturelle uttrykk utenfor ens forståelse av konseptet.

---

<sup>138</sup> Røthing (2020),s 18-19

Det er med andre ord ingen normativ forbindelse mellom det at man har norsk statsborgerskap og hvordan man burde leve som enkeltmenneske. Den feministiske filosofen Simone De Beauvoir hevdet dette om det hun anså som arbitrære kjønnsroller blir «man blir ikke født kvinne, man blir gjort til det»<sup>139</sup>. Med andre ord er ens biologiske kjønn et nakent faktum som hverken tilsier det ene eller det andre om hvordan man burde leve som menneske. Snarere er det ens evne til å ta frie valg og definere sin egen skjebne som er avgjørende for ens identitet og sosiale rolle.

*«På Thomas Aquinas' tid fremsto den som en essens, som var like klart definert som valmuens søvndyssende virkning. Men konseptualismen har tapt terreng: Biologien og samfunnsvitenskapene tror ikke lenger at det finnes uforanderlige størrelser som definerer visse gitte typer som kvinnen, jøden og den sorte; de betrakter typen som en reaksjon på en situasjon»<sup>140</sup>*

På samme måte kan man forholde seg til religion innenfor denne tankegangen. Man kunne fristes til å omformulere Beauvoirs berømte setning slik: «man blir ikke født kristen, man blir gjort til det». Gjennom samfunnets konstruksjon blir det etablert en tanke om at det er en overlapp mellom «nordmann» og «kristen», slik er det blitt gjennom en historisk prosess; det er ikke noe som er et gitt faktum om verden som man lever i. Dessuten tenker man innenfor denne selvforståelsen at det finnes en evig gyldig kristendom, men ulike kristendommer<sup>141</sup>. På samme måte tenker man også at det ikke kun fins én type nordmann, men ulike nordmenn. Eller som kong Harald en gang sa i en berømt tale «nordmenn tror på Gud, Allah, Altet og Ingenting»<sup>142</sup>

Slik kan man oppnå det Bengt-Ove Andreassen kaller for et utvidet «vi» i skolen. For når en majoritetskultur hevder seg selv overfor en minoritetskultur og setter opp et «vi» og et «dem» ender dette uvegerlig opp med diskriminering. Dette vil siden føre til at en rekke elever settes

---

<sup>139</sup> Beauvoir (2000), s 329

<sup>140</sup> Beauvoir (2000), s 33-34

<sup>141</sup> Andreassen (2016), s 49

<sup>142</sup> <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=137662&sek=26947>, Hentet ut 16.05.22

ut av stand til å delta i klasserommet og ytterligere det demokratiske samfunnet<sup>143</sup>. Med henvisning til immigrasjonsforskerne Brochmann og Kjeldstadli har Norge aldri vært et monokulturelt samfunn, men alltid hatt en viss kulturell variasjon. Ytterligere påpeker han at alle sosialantropologer og kulturvitere slår fast at kultur er noe dynamisk og kontinuerlig i forandring, noe som åpner opp for at også ens tanke om norsk kulturarv kan gjennomgå endring, uten at dette bryter med en statisk kategori kalt «det norske»<sup>144</sup>

Det poetiske selvet viser seg her i en tanke om at religion skal være noe selvvalgt og noe som flyter fra ens eget indre jeg. Man skal med andre ord ikke formes til hverken en religiøs tro eller til en tilknytning til en bestemt kulturarv. I henhold til dette synet vil man foretrekke at eleven simpelthen orienteres om hvilke religiøse oppfatninger som finnes i samfunnet og om han ønsker kan han selv la seg inspirere av ulike religioner<sup>145</sup>. Om han ønsker kan han forkaste all religion og all kulturarv. Et hvert forsøk på å forme eleven til en bestemt orden, det være seg tro eller kulturarv, som ikke passer overens med den eleven egentlig ønsker å være vil ifølge dette synspunktet være å påføre eleven en inautentisk tilværelse. Dette vil for noen ikke bare innebære et personlig anstøt, men en moralsk overtredelse idet man ikke gir den anerkjennelsen som er grunnleggende for respekten for enkeltmennesket<sup>146</sup>.

Guri Jørstad Winsgård refleksjoner, nevnt ovenfor, at «for oss alle er det slik at alt som blir kjent, først er ukjent», og at «Det kjente bygges bare gjennom møtene med det nye og ukjente»<sup>147</sup>, er også relevant i denne sammenhengen. For, som hun slår fast, Ibsen, Munch eller juleevangeliet ikke ligger «i blodet» til elevene. Snarere er det slik at alt dette først er ukjent før det så kan «bli valgt ut til å gjøres kjent, og eventuelt bli felles idenditets- og samfunnsbyggende kulturgods»<sup>148</sup>.

---

<sup>143</sup> Andreassen (2016), s 214

<sup>144</sup> Ibid

<sup>145</sup> Se eksempelvis Andreassen (2016), s 204-205

<sup>146</sup> Ibid, s 128

<sup>147</sup> Wingård (2003), s 345

<sup>148</sup> Ibid

Med dette som et utgangspunkt betyr ikke dette, derimot, at kristendom burde utradere fra samfunnet, men at dette kan overlates til den enkeltes søken etter lykke i samfunnet.

Formulert på en annen måte, skal ikke samfunnet defineres på basis av en delt oppfatning av hva det gode liv er. I stedet tenker man, i henhold til dette synet, at samfunnet generelt og staten spesifikt skal legge til rette for at alle innbyggere har like rettigheter som alle kan gå med på å unne hverandre, og at man deretter åpner opp for at den kan være, som Mill skrev «experiments of living»<sup>149</sup>. Med andre ord, et mangfold av levemåter som oppstår fra friheten til å velge selv hvilke goder man ønsker å strebe etter og hvilken kultur man ønsker å ta del i.

Denne måten å tenke om dannelse på i religionsundervisningen vil slik sett ligge tettere opp til forslaget Ellen Chr. Christiansen i sin tid foreslo – som i «Identitet og Dialog» nøkternt bemerket var en minoritetsoppfatning. Dette dannelsessynet slår fast, som Christiansen sa i begrunnelsen for sitt «dokument 8-forslag», at «alle mennesker foretar *valg* av livssyn eller religion»<sup>150</sup> og at siden «religion og tro dreier seg om personlig overbevisning» burde dette overlates mer til den enkelte og ikke skoleverket.

Faget burde ikke legge opp til å forme elevene til en bestemt religiøs tilhørighet, men være mer nøytralt. Heller ikke verdiene som skolen er tuftet på burde i henhold til Christiansen være bundet opp til en religion, men heller en forestilling om grunnleggende verdier man kan finne igjen i alle kulturer<sup>151</sup>. Hvis det er noe samfunnet burde ta en stilling til er det imidlertid at «barn og ungdom kan stå godt rustet til å tilpasse seg både en videre utdanning og en senere jobbsituasjon»<sup>152</sup>. Implisitt i dette er et kontraktbasert samfunn som garanterer grunnleggende rettigheter og som krever visse tekniske bidrag fra en, men ikke en identitetstilhørighet til et større fellesskap utover det individet har samtykket til.

---

<sup>149</sup> Mill (1974), s 120

<sup>150</sup> NOU 1995:9, s 19, min utheving

<sup>151</sup> Ibid, s 20

<sup>152</sup> Ibid, s 19

## 10 Oppsummering og utsyn

Problemstillingen som jeg har tatt for meg i denne besvarelsen har vært endringene rundt forståelsen av dannelse i religionsfaget i norsk skole i lys av tankene til den kanadiske filosofen Charles Taylor. I denne fremstillingen har jeg tatt for meg den overordnede idéhistoriske utviklingen i forståelsen av selvet, religionens plass innenfor det, og hvordan dette gir opphav til to leirer i utformingen av religionsundervisningen i norsk skole.

For å komme frem til dette har jeg innledningsvis sett på de lange linjene av utvikling av religionsfaget i skolehistorien. Dernest har jeg foretatt en nærlesning av utredningen «Identitet og Dialog» som jeg hevder utgjør en siste skanse for det mimetiske dannelsessynet og sett denne utredningen i lys av utviklingen som fulgte etter den. For å gi en dypere forståelse for de filosofiske konseptene til Charles Taylor har jeg gjort et dypdykk i denne tenkningen for å så vise dens relevans i diskursen om dannelse i religionsundervisningen.

På basis av dette mener jeg at jeg har sporet et paradigmeskifte i forståelsen av religionsfagets stilling i norsk skole og satt dette skiftet innenfor et idéhistorisk rammeverk som kan gi en større forståelse for hvorfor disse endringene har inntruffet. Argumentasjonsrekken jeg har presentert for å demonstrere dette er på et noe mer abstrakt nivå, men dette er dog tenkemåter som vi mer eller mindre ubevisst forholder oss til, og gjør våre bedømmelser ut ifra. Med tanke på dette er jeg overbevist om at en grundigere analyse av de dype strukturene i vår tenkning er nødvendig for å komme videre i samtalen om religionsfagets fremtid i skole og samfunn.

Debatten mellom det mimetiske og det poetiske jeg her har formulert er på ingen måte en perifer sak, men en sentralt underliggende faktor i den pågående diskusjonen om religionsfagets natur i norsk skole. Hittil er det ikke mange som har analysert dannelsesforståelsene som er operative i samtalene om religionsundervisning med utgangspunkt i Charles Taylors tenkning og idéhistoriske fremstilling. Om noe gunstig skulle

komme ut av dette håper jeg at analysen presentert i det foregående tilbyr et dypere grunnlag for fremtidige diskusjoner om dannelse og religionsfagets stilling i en moderne tid.

Uansett hvilke overbevisninger man måtte ha om hvilken tilnærming til faget man operere innenfor er det i alle fall ingen tvil om at de dypere etiske og filosofiske samtalene også må adresseres for at man ikke skal ende opp med å snakke forbi hverandre. For, som jeg har forsøkt å gjøre en sak for i løpet av denne besvarelsen, vi tenker og handler alle ut ifra en bestemt tradisjon som gir en kontekst og et rammeverk som gir mening til uttalelsene våre. Å hevde nøytralitet, og at man ikke har noen sterke formeninger om det dypere ideologiske grunnlaget for dannelse, vil i henhold til denne tenkningen være en virkelighetsflukt som gjør at diskursen stopper opp.

I diskusjonen om dannelse og religionsundervisningens vilkår i dagens Norge må man erkjenne noen grunnleggende sannheter, uavhengig av hvilken side av saken man står, nemlig vår *sittlichkeit* i en moderne tidsalder hvor kristendommen ikke har en selvfølgelig plass i samfunnet lengre. Det er en tidsalder som har åpnet opp for et konglomerat av ulike valgmuligheter og banet veien for en større mobilitet tilknyttet alt fra sosioøkonomisk status, kjønnsroller og religiøs tilhørighet. Dette er noe som gjør at det er vanskeligere å holde fast i restene av en pre-moderne stabil og sikker identitet når det kommer til dannelsen i religionsundervisningen.

På den andre siden er det flere som påpeker at dette ikke nødvendigvis betyr religionens endelikt, som noen pessimister på troende og ikke-troende side har hevdet, men snarere et endret grunnlag. Dette endrede grunnlaget kan også tenkes har en positiv side for religiøse ettersom religiøs tilhørighet ikke er noe forlanget av samfunnet, men i større grad noe som flyter ut av en hjertens autentisk overbevisning. For kristne med en tanke om at ens tro ikke bare burde være et skuespill, men en levende tro som bærer frukter som vitner om dette, kan disse nye vilkårene åpne opp for en enda mer intens hengivelse til det man tror på.

Ytterligere åpner det opp for at man uten innblanding fra myndigheter som må håndheve en bestemt ortodoksi kan misjonere både innenlands og utenlands og bringe flere til ens egen tro. Noen konservative kristne vil muligens også hevde at det uansett er andre anliggender som burde stå mer sentralt i skolens virksomhet, muligens med en henvisning til toregimentslæren, som Ivar Aasheim gjorde<sup>153</sup>. En annen realitet, som også sosiologen Peter Berger påpeker, er at endog et fundamentalistisk ønske om en bastant og stabil religiøs tilhørighet i en sekulær tidsalder uvegerlig må innse at den fremdeles opererer innenfor et kulturelt rammeverk som anser fundamentalisme som bare nok et alternativt levesett blant alle andre. Slik sett vil det være noe ved også fundamentalismen som bærer et preg av å være et valg som man kan gå inn i snarere enn noe gitt og selvfølgelig<sup>154</sup>.

I norsk skole har det med jevnlig mellomrom blitt reist mang en klage over «instrumentaliserende» tendenser i undervisningen. Med dette mener man blant annet at undervisningen mer og mer orienterer seg rundt tørre fakta og tekniske ferdigheter som til enhver tid vurderes opp mot kompetansemål formulert av et departement som desperat ønsker et løft i skolen. Dette har blitt særlig prekært etter det beryktede PISA-sjokket hvor det ble avslørt at norsk skole ikke skårte så godt som man kanskje skulle ønsket seg i henhold til visse kunnskapsmessige standarder<sup>155</sup>.

Underliggende for dette sjokket er en overbevisning at det særlig er det som kan måles og vurderes som er av betydning og interesse i skolen. Lærere kan kanskje frustrere seg over den instrumentaliserende trenden, men ved nærmere ettertanke er det ikke så forunderlig at skolen gjennomgår den samme omformingen som resten av samfunnet har gjennomgått, nemlig en bevegelse vekk fra det mimetiske i retning av det poetiske. Dette viser blant annet i tendensen innenfor denne måten å tenke som ikke anser skolen lenger en institusjon som organisk vokser frem fra familier og lokalsamfunn hvor lærere står i foreldrenes sted og bidrar til å forme dem til å bli sanne og dydige

---

<sup>153</sup> Aasheim (1976), s 81

<sup>154</sup> Berger (2014), s 5

<sup>155</sup> <https://www.nrk.no/norge/--pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>, Hentet ut 16.05.22



mennesker, men tenderer til å ligne en bedrift hvis legitimitet er tuftet på målrasjonelle vurderinger om effektivitet i henhold til oppnåelsen av målene man har satt seg fore. Dette ligner på flere måter MacIntyres poeng om manageren i det foregående<sup>156</sup>. Kontrasten her er ikke mellom om undervisningen foretas av private eller offentlige aktører, dypest sett handler det om hvilket menneskesyn som ligger til bunn og hvilke samfunnsformer disse legger til rette for.

Kritikken mot dette, som har blitt kjent som New Public Management, er på mange måter et ønske om en fornyelse av undervisningens indentitetskomponent. Altså et fornyet søkelys på det som ikke kan kvantifiseres eller karaktervurderes, men som er en viktig del av undervisningen likevel. Dette kan også overføres på religionsundervisningen i skolen hvor flere kan ønske at den ikke bare skal være en formidler av fakta om religioner, men at elevene også skal formes til bedre mennesker gjennom den. I Jørgensen (2014) tar Geir Afdal for seg dette problemet og løfter opp behovet for en mer enhetlig identitetsbygging istedenfor den postmoderne fragmenteringen som legger hinder for dette<sup>157</sup> I lys av det Andreassen skriver om vanskeligheten av å vurdere affektive mål i kjølvannet av domsavsigelsen mot Norge, ser det ut som dette vil bli vanskelig i tiden fremover<sup>158</sup>.

Konflikten mellom det mimetiske og poetiske selvet er på ingen måte en konflikt mellom det premoderne og det senmoderne, men er en konflikt som også spiller seg ut den dag i dag. Og om ikke skillet mellom det mimetiske og poetiske er av en like diametralt motsatt natur i det moderne samfunnet er det likevel tydelige likhetstrekk. I vår tid spiller denne dypere debatten seg kanskje særskilt ut i dagens politiske diskusjoner mellom det nasjonale og det internasjonale. Det som er operativt i denne debatten synes å være en grunnleggende tanke

---

<sup>156</sup> MacIntyre (1985), s 30

<sup>157</sup> Jørgensen (2014), s 73

<sup>158</sup> Andreassen (2016), s 128

om menneskenaturen som skiller «the somewheres» fra «the anywheres», for å bruke David Goodhearts terminologi<sup>159</sup>.

Menneskesynet til «the somewheres» er tilknyttet en forståelse av mennesket som gitt og forankret i nasjonale fellesskap som ikke er rene konstruksjoner, men noe som naturlig vever seg inn i identiteten til det enkelte mennesket. På den andre siden har man «the anywheres» som anser lojalitet til en nasjon som noe mer eller mindre arbitrært og som man følgelig kan sette til side for å søke etter lykken på sin selvvalgte måte. På denne måten gjenspeiler begrepsparet *mimesis* og *poesis*, som er begrepsparet jeg har valgt å ta for meg.

I denne debatten, som gir opphav til debattene om globalisme og nasjonalisme, opererer man dypest sett med innslag av enten et mimetisk eller et poetisk verdensbilde. Og alle aspektene ved det mimetiske og poetiske gjør seg gjeldende i disse debattene. Man kan se dette fra måten nasjonalister snakker om «nordmenn» på en enhetlig, normativ og organisk måte og sammenligne det med hvordan mer kosmopolitante mennesker snakker om en «pluralitet av måter å være nordmann på». De kosmopolitante vil gjerne også skille mellom det faktumet at man er født i Norge eller har et norsk statsborgerskap fra en moralsk idé om hva en «god og sann nordmann» er. Og som vist i det foregående hviler dette igjen på en tanke om et samfunn med rettighetsbærende individer hvor staten kun legger til rette for visse grunnleggende goder og utover dette lar den enkelte søke lykken på sin egen måte.

Denne debatten mellom «the somewheres» og «the anywheres», med deres tilhørende menneskesyn, gir også utslag for hvordan politikere og interesseorganisasjoner tenker om utformingen av religionsfaget i skolen. Denne konflikten spiller seg blant annet ut i en diskusjon om ikke religionsfaget, som andre fag i skolen forøvrig, skal gi elevene en forankring i en nasjonal arv som de skal danne en lojalitet til eller ei. På den ene siden ønsker mer nasjonalt orienterte aktører, i henhold til deres dannelsessyn, å gi elevene en kjennskap til

---

<sup>159</sup> The Road to Somewhere: The Populist Revolt and the Future of Politics, David Goodhart (2017)

og respekt for norsk kultur ettersom en fornektelse av denne vil være en forkastelse av elevenes eget opphav. På den andre siden anser mer internasjonalt orienterte aktører denne bestrebelsen som en vilkårlig begrensning av all den rikdom av kultur som kommer med å inkludere mennesker fra ulike bakgrunner.

Ytterligere er det ingen tvil at jo mer mangfoldig det norske samfunnet blir, jo mer vil kampen for det Charles Taylor kaller for anerkjennelsens politikk være av betydning. For vår moderne forståelse av selvet plasserer mye vekt på enkeltmenneskets evne til å definere seg selv. Det som henger tett sammen med dette er en anerkjennelse av den enkeltes selvdefinisjon og identitet. Dette er en fasett med det moderne selvet som har fått en enda større betydning i en tid som flere har kalt «identitetspolitikens æra». Det er vanskelig å slå noe fast om en periode man selv lever i, men den dynamikken som gjør seg gjeldende tilsier at vi som samfunn i fremtiden vil måtte ha en god del diskusjon om identitet og returnere til spørsmålet hva norsk kultur er.

I henhold til den anerkjennelsens politikk som Taylor tar for seg i «Multiculturalism» kan det være viktig med tanke på vår tids sittlichheit at myndigheter ikke bare opererer innenfor et liberalt rettighetsparadigme som likebehandler etter en nøytral prosedyre, men også anerkjenner ulike fellesskapers autonomi<sup>160</sup>. Dette vil innebære at man utviser en viss toleranse overfor opprettelsen av småsamfunn så som China Town i New York. Eller for å nevne et annet kontroversielt spørsmål: toleransen overfor etableringen av skoler orientert rundt undervisning av Islam. Mer og mer i samfunnsdiskursen kan man oppspore et anhang til å hevde sin rett, som minoritetsgruppe, å bli respektert for de tanker og verdier man selv har, om enn disse strider med majoritetskulturens oppfatninger.

Hvis ulike fellesskapers økte autonomi er en løsning som etablerer seg vil man imidlertid også se en tilbakevending til en parallellmodell i undervisningen av religionsfaget i skolen.

---

<sup>160</sup> Fosslund & Grimen (2001), s 258

Dette er en av løsningene som ble lagt frem i M74 da man ennå ønsket en konfesjonell forankring av religionsundervisningen og en tydelig betoning av det identitetsformende ved religionsfaget<sup>161</sup>. Denne tilnærmingen til religionsundervisningen ble imidlertid, som nevnt i det foregående, endret på gitt Norges sterke tradisjon for enhetsskole. Imidlertid er ikke parallellmodellen en fremmed sak i andre land. I Finland skal det for eksempel organiseres undervisning «for enhver religions- og livssynsgruppe på skolene dersom alternativet samler mer enn fem elever»<sup>162</sup>. I Frankrike er det også en del «private katolske skoler i tillegg til de offentlige skolene»<sup>163</sup>. I samme gate har man også åpnet opp friskoler i Norge<sup>164</sup> som har fått muligheten til å legge mer vekt på kristendomsundervisning og følgelig har tydeligere innslag av identitetskomponenten.

Hvilken plass dannelsen vil få i religionsfaget i fremtiden kan ingen være fullstendig sikker om. Imidlertid kan det jeg her har skissert fungere som et slags utsyn for hva man kan ha i vente. En ting det derimot ikke kan være noen tvil om er at diskursen om dannelse vil spille en vesentlig rolle i forståelsen av hele religionsfaget. Andreassen påpeker at dannelse som et pedagogisk grunnbegrep har blitt «reaktualisert etter tusenårsskiftet»<sup>165</sup>, grunnet den stadige tanken om at religionsfaget er et holdningsdannende fag. Det er lite som tilsier at religionsfaget vil bevege seg fullstendig bort fra denne dimensjonen.

At man ennå holder fast på holdningsdannelsen, og ennå hegner om kristendommen som en bærer av den norske kulturarven vitner kanskje for noen om at behovet for tilhørighet i et større fellesskap er grunnleggende aspekt ved den menneskelige natur. Dette behovet har i alle fall ikke blitt noe mindre i den senmoderne tid, noe som kanskje kan vitne om at den konstante endringen til moderniteten muligens er en større byrde for det moderne mennesket enn vi gjerne vil innrømme.

---

<sup>161</sup> Afdal mfl. (1997), s 100

<sup>162</sup> Bråten (2014), s 129

<sup>163</sup> Ibid

<sup>164</sup> <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>, Hentet ut 16.05.22

<sup>165</sup> Andreassen (2016), s 227

På den andre siden er det klart at vi ennå er innenfor en *sittlichkeit* som opererer på det poetiske selvets premisser. En hver utforming av religionsfaget som ikke tar dette til betraktning vil følgelig bli oppfattet som nokså tonedøv. Mange vil derfor tenke at utformingen av et fremtidig offentlig religionsfag må ta sikte på å finne en slags balanse, hvor man har et fokus på religion som en dannende faktor og at dette blir vektlagt «i et sekulært religionsfag uten å bli betraktet som religionsutøvelse eller forstås som «krenkende og støtende»<sup>166</sup>. Om dette lar seg gjøre er imidlertid noe man må finne ut i fremtiden.

## 11 Bibliografi

- Afdal, G., Haakedal, E., & Leganger-Krogstad, H. (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon - Innføring i kontesktuell religionsdidaktikk*. Tano Aschehoug.
- Andreassen, B.-O. (2010). Religionskritikk som dannelse. In M. Brekke, *Dannelse i skole og lærerutdanning* (pp. 63-81). Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Antoun, R. T. (2001). *Understanding Fundamentalism - Christian, Islamic and Jewish Movements*. AltaMira Press.
- Arendt, H. (2017). *The Origins of Totalitarianism*. Penguin Classics.
- Aristoteles. (1997). *Om diktekunsten*. Grøndahl og Dreyers Forlag.
- Asheim, I. (1976). *Religionspedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Beauvoir, S. D. (2000). *Det annet kjønn*. Pax Forlag.
- Bergem, R. M. (2019). *Politisk Teologi*. Dreyer Forlag.

---

<sup>166</sup> Andreassen (2010), s 67-68

- Berger, P. L. (2014). *The Many Altars of Modernity - Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*. Walter de Gruyter Inc.
- Brekke, T. (2002). *Gud i norsk politikk - Religion og politisk makt*. Pax Forlag.
- Brochmann, G. (2006). *Hva er innvandring?* Universitetsforlaget.
- Brochmann, G. (2008). *A History of Immigration - The Case of Norway 900-2000*. Universitetsforlaget.
- Bråten, O. M. (2014). Hva er religionspedagogikk? - Internasjonale perspektiver på den norske konteksten. *Prismet*, pp. 123-144.
- Deneen, P. (2018). *Why Liberalism Failed*. SD Books.
- Fasting, M. (2013). *Valgfrihet*. Civita.
- Fossland, J., & Grimen, H. (2001). *Introduksjon til Charles Taylors Filosofi*. Universitetsforlaget .
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity - Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press.
- Hovdelien, O. (2003, November). Fra kristen trosopplæring til pluralistisk religionsundervisning. Den religionspedagogiske utviklingen i norsk skole. *Norsk pedagogisk tidskrift*, pp. 272–281.
- Hovdelien, O. (2019). *Religion og samfunn - En innføring*. Fagbokforlaget.
- Identitet og Dialog - Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning. (1995, Mai 3). *NOU 1995:9*. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste Statens Trykning.
- Jensen, A. F. (2020). Rettferdighet - Tilværelsens fordelingsnøgle? In M. Herbst, *De syv dyder i går og i dag - Dannelsens fordring* (pp. 65-89). Eksistensen.
- Jørgensen, C. S. (2014). Endringer i forståelsen av dannelse i skolens religions- og livssynsfag - Om noen utfordringer til faget i juridiske og pedagogiske/didaktiske tekster og hvordan skriving kan være med på å løse dem. *Prismet*, pp. 65-83.
- MacIntyre, A. (1985). *After Virtue - A Study in Moral Theory*. Gerald Duckworth & Co. Ltd.

- MacIntyre, A. (1988). *Whose Justice? Which Rationality?* University of Notre Dame Press.
- Mill, J. S. (1974). *On Liberty*. Penguin Books Ltd.
- Nisbet, R. (2019). *The Quest for Community*. ISI Books.
- Nongbri, B. (2013). *Before Religion - A History of a Modern Concept*. Yale University Press.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning - Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sagberg, S. (2022). *Religion, verdier og danning*. Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2018). *Norge Vårt Norge - Et lands biografi*. Dreyers Forlag.
- Slagstad, R. (2015). *De Nasjonale Strateger*. Pax Forlag.
- Smith, J. K. (2014). *How (Not) to Be Secular - Reading Charles Taylor*. William B. Eerdmans Publishing Company.
- Taylor, C. (1989). *Sources of The Self - The Making of the Modern Identity*. Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1995). *Philosophical Arguments*. Harvard University Press.
- Taylor, C. (1998). *Autentisitetens etikk*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Harvard University Press.
- Trueman, C. R. (2020). *The Rise and Triumph of the Modern Self*. Crossway.
- Wagner, D. M. (2003). Alasdair MacIntyre - Recovering the Rationality of Traditions. In C. Wolfe, *Liberalism At the Crossroads*.
- Wingård, G. J. (2011). "Er Troen virkelig en Skole-Sag?". In R. Slagstad, O. Korsgaard, & L. Løvli, *Dannelsens forvandlinger* (pp. 334-346). Pax Forlag.
- Wolff, J. (2006). *An Introduction to Political Philosophy*. Oxford University Press.

**Nettartikler:**

Allmenndannelse, i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 13. mai 2022 fra <https://snl.no/allmenndannelse>

Ordstilling, i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 14. mai 2022 fra <https://snl.no/ordstilling>

Elstad, Hallgeir: Erling Johan Pettersen i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 15. mai 2022 fra [https://snl.no/Erling\\_Johan\\_Pettersen](https://snl.no/Erling_Johan_Pettersen)

Alnes, Jan Harald: hermeneutikk i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 16. mai 2022 fra <https://snl.no/hermeneutikk>

<https://iko.no/om-oss>, Hentet ut 15.05.22

<https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Representantforslag/>, Hentet ut 15.05.22

<https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=137662&sek=26947>, Hentet ut 16.05.22

<https://www.nrk.no/norge/--pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>, Hentet ut 16.05.22

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>, Hentet ut 16.05.22

<https://www.udir.no/lk20/rel01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>, Hentet ut 13.05.22

<https://www.udir.no/lk20/sak01-01/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>, Hentet ut 16.05.22



