

ESTETISKE ARBEIDSMÅTER I KRL

Estetiske arbeidsmåter skal prege KRL-faget. I alle fag skal elevene arbeide kreativt og skapende, og i KRL er estetiske uttrykk å forstå som læremidler så vel som lærestoff. Nærmere bestemt skal elevene kunne gjenkjenne kunst og estetiske uttrykk knyttet til ulike religioner og livssyn etter 4. årstrinn. Etter 7. årstrinn skal de mer presist kunne beskrive kirkebygget, andre kristne gudshus og klosteret og reflektere over deres betydning og bruk, på samme måte som de for andre religioner skal kunne beskrive blant annet synagogen, moskeen og templet og reflektere over deres betydning og bruk. Samtidig skal de ifølge læreplanen kunne presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk knyttet til de religioner og livssyn som dominerer i faget. Etter 10. årstrinn skal elevene mer generelt kunne reflektere over og beskrive særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til de samme religionene.

Estetiske arbeidsmåter i KRL innebærer altså ikke først og fremst å tegne i KRL-timene. I denne artikkelen ser vi nærmere på hvordan estetiske uttrykk kan tas i bruk i KRL-faglig sammenheng. I prinsippet handler det om hvordan fortellinger, bilder, gjenstander, bygninger eller musikkseksempler kan brukes - både som læremidler, lærestoff og illustrasjoner til annet lærestoff. Etter en innledende begrunnelse for arbeidet med estetiske uttrykk i KRL, ser vi nærmere på kriterier for valg av egnede kunstseksempler. Deretter presenteres noen prinsipper for arbeidet med estetiske uttrykk før vi ser nærmere på den analytiske tilnærmingen. Mot slutten av artikkelen presenterer vi noen ideer og erfaringer fra andre skoleslag, først og fremst fra England. Avslutningsvis peker vi på noen utfordringer og problemer en kan møte i arbeidet med religiøs kunst i KRL.

Lignende tematikk er også behandlet i bøker som Winje: *Guddommelig skjønnhet* (2001), Sødal: *Religions- og livssynsdidaktikk* (2003) og Haanes: *Røtter og vinger* (2003).

1. Noen begrunnelser og målsetninger for arbeid med estetiske uttrykk i KRL

Sentrale kunnskapsmål i KRL omfatter kunnskap om alle dimensjonene i de religionene som tas opp i undervisningen (jamfør Ninian Smart, se f.eks. Sødal 2003: 14f). Et tempel kan for eksempel "leses" som et arkitektonisk uttrykk for ideer og tanker i en konkret religion, det vil si religionens filosofiske dimensjon. Det er samtidig et sted for kultiske handlinger eller den rituelle dimensjon. Både høytider som feires i templet og kunsten som smykker det viser til myter og fortellinger, det vil si den narrative dimensjon. Samtidig er templet et sted for fellesskap, det vil si religionens sosiale og etiske dimensjon. Også det enkelte individs opplevelser og erfaringer, den emosjonelle dimensjon, kan ofte knyttes til tempelet. Sist, men ikke minst, omfatter religionenes estetiske dimensjon nettopp kunst og andre materielle uttrykk. Nesten alle sider ved en religion kommer altså til uttrykk i et gudshus. Templer og andre kunstverk kan derfor forstås som tekster, og ikke bare illustrasjoner til tekster.

Ferdighetsmålene i norsk skole gjelder ikke bare de enkelte fag, men alle skolens aktiviteter. Viktige ferdigheter er arbeid og samarbeid, og elevene bør derfor utfordres til å samarbeide i møtet med religionenes kunst. Den religiøse kunsten kan også tas i bruk som inspirasjon for elevenes eget skapende arbeid. En skal selvsagt ikke ukritisk sette i gang og produsere religiøs kunst i klasserommet, men kreativitet på elevenes premisser hører hjemme i alle fag og på alle klassetrinn.

Dialogen og samtalen står sentralt i KRL-faget. Ethvert estetisk uttrykk bør derfor fungere som en invitasjon til samtale. Kunst og fortellinger egner seg godt som utgangspunkt for dialog, siden de språkene som benyttes her kan synes mindre normative og entydige enn "lærebokspråket" eller det språket som brukes når for eksempel dogmer skal formidles. Slike samtaler bør i filosofen Jürgen Habermas terminologi være herredømmefrie. Det vil si at ingen deltager, heller ikke læreren, kan kontrollere de andres utsagn. Målet er å sette ord på egne tanker samtidig som en forsøker å forstå andres tanker (Leirvik 2001, Nicolaisen 2001).

Religionsdialog med utgangspunkt i kunst og religiøse artefakter forutsetter at de estetiske uttrykkene presenteres på en faglig forsvarlig måte. Det stiller store krav til både læremidler og lærere (Winje 2001b og 2003). Hvis dialogen tar utgangspunkt i fantasifulle forestillinger eller fordommer basert på manglende kunnskap, blir den karikert. En dialog på faglige premisser er nødvendig om en vil oppnå forståelse og respekt mellom elever med bakgrunn i ulike religioner og livssyn.

I arbeidet med religiøs kunst kan elevene også utvikle sine evner til å lytte, føle og se (Danbolt/Meyer 1988, Danbolt 1999). Slike ferdigheter kan imidlertid oppleves som problematiske eller oppøves på uheldige måter. Det kan for eksempel være ubehagelig å nærme seg et kunstbilde som viser den guden en selv tror på på en analytisk måte. Å tenke rasjonelt er likevel et sentralt mål i norsk skole. En bør derfor tilstrebe evnen til å se sin egen religion både utenfra og innenfra.

KRL skal fremme forståelse, respekt og toleranse. Samtidig skal det bidra til bevissthet om egen identitet. I lys av slike holdningsmål bør en sørge for at kunst som trekkes inn i undervisningen i størst mulig grad oppleves som representativ for de aktuelle elevenes egen tro og livstolkning. Et søndagsskolebilde kan med andre ord ha like stor relevans som et bilde av Leonardo.

Bruk av kunst i religionsundervisningen kan også begrunnes i elevenes virkelighet. CD'er, DVD'er, radio, TV, Internett og andre teknologiske løsninger gjør dagens barne- og ungdomskultur til en bilde- og musikkultur. I det senmoderne samfunnet blandes bilde- og musikkoder fra ulike kulturer på stadig nye måter, noe som viser seg i musikkindustrien, moter, rockevideoer og andre tidstypiske kulturuttrykk. Kunst kan derfor gjøre religionsfaglige emner mer tilgjengelige for dagens elever.

2. Kriterier for valg av egnede kunsteksempler

Skal en nå målene som er skissert ovenfor, bør en velge estetiske uttrykk til undervisningen i KRL med omhu. Det er selvsagt lurt å la kunsteksemplene korrespondere med de emnene undervisningen for øvrig handler om. Da kan de supplere og forsterke annet lærestoff. Noen kunstneriske uttrykk bør imidlertid fungere som selvstendige, meningsbærende tekster. I

tillegg til å velge kunst som illustrerer sentrale ideer, verdier, guder og fortellinger i religionene, kan en derfor velge eksempler som innfrir ett eller flere av følgende kriterier:

- 1) Representativitet: Et estetisk uttrykk som hentes fra en religiøs tradisjon bør ha en viss status innenfor denne tradisjonen. Kunsteksemplet bør altså være allment akseptert blant religionens tilhengere. Det kan korrespondere med grunntanker eller fortellinger, men det kan også være i bruk i rituelle eller andre sammenhenger. Hvis et kunstnerisk eller musikalsk uttrykk har en slik funksjon, vil det også korrespondere med estetiske prinsipper innenfor den aktuelle religionen.
- 2) Tilgjengelighet: Fordi religiøs kunst fra både vestlige og ikke-vestlige religioner er lærestoff i skolen, må elevene nødvendigvis forholde seg til estetiske konvensjoner de i utgangspunktet ikke kjenner. Mye hinduisk og buddhistisk kunst er for eksempel basert på helt andre ideer og estetiske koder enn vestlig kunst. Et eksempel er musikk fra klostre i Tibet, som for en norsk lytter kan høres ut som et skramleorkester som bare så vidt har begynt å øve. Når en velger religiøs kunst til KRL-undervisningen, bør en derfor ta hensyn til at den skal formidles i en norsk kontekst. Deler av kunstutvalget bør ha fellestrekk med tradisjonell vestlig kunst. Fra kristen, hinduisk og buddhistisk tradisjon kan en for eksempel velge enkelte fortellende, figurative bilder og musikk med gjenkjennelige melodilinjer. Både for religioner med og uten bildeforbud kan en legge til rette for en progresjon fra enkle former for kalligrafi, ornamentikk og diagrammer til mer komplekse eksempler.
- 3) Analytiske muligheter: Siden det er minst like vanskelig å forstå bilder, arkitektur og musikk som å forstå tekster, må elevene få øve seg. De ikonografiske og musikalske kodene bør derfor kunne knekkes. Mye kunst kan analyseres med utgangspunkt i fargebruk, komposisjon, rytme, melodi og andre formale virkemidler. Slike analyser må imidlertid utføres med respekt for den enkelte religions særpreg. Vestlig kunstteori kan selvsagt tas i bruk i undervisningen, men den må suppleres med religionskunnskap. De estetiske uttrykkene bør egne seg for analyse på ulike nivåer, akkurat som en i norskundervisningen kan analysere de samme tekstene med ulik vanskelighetsgrad på forskjellige klassetrinn.

3. Noen prinsipper for arbeidet med estetiske uttrykk i KRL

Brit Paulsen gjør i *Billedkunst og Kunnskap* rede for hvordan bilder kan tas i bruk som kunnskapsstoff i skolens undervisning (Paulsen 1996: 24ff). Hun forholder seg til bilder fra norsk kunsthistorie, men mange av prinsippene og metodene hun skisserer er også aktuelle i KRL. Hun nyanserer i denne boka mellom kulturhistorisk kunnskap, ferdighetskunnskap og personlighetskunnskap - jamfør sonderingen mellom kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål ovenfor.

Kunnskap om religioner er kulturhistorisk kunnskap. Som vist ovenfor kan et kunsteksempel gi verdifull innsikt i den religionen den sokner til. Med ferdighetskunnskap menes blant annet ferdigheter som å beskrive og analysere kunst, men også ferdighet i å uttrykke det en finner frem til i dette arbeidet. Samtidig er evnen til dialog om kunstopplevelse, tro og livssyn en sentral ferdighetskunnskap i KRL. Med personlighetskunnskap menes at ethvert kunstuttrykk, enten det er religiøst forankret eller ikke, kan kommunisere på flere nivåer enn bare det intellektuelle og analytiske. Bilder, skulpturer, arkitektur og musikk kan gi opplevelser,

følelser, stemninger og fornemmelser som er dypt personlige, og som derfor ikke skal formaliseres i undervisningen. Slik personlig kunnskap er likevel verdifull. En bør gi rom for både faglige og ikke-faglige reaksjoner og samtaler når elevene møter religiøs kunst.

Skal elevene i 5.-7. klasse arbeide med for eksempel jødiske symboler, bør det gis rom for alle de tre kunnskapsformene hos Paulsen. Det vil si at de med læreren som veileder forsøker å forstå hva for eksempel et symbol på et fat viser til og hvordan og hvorfor det er laget. Både jødisk religion og europeisk kunsthistorie kan trekkes inn som fagstoff. Slik kan kulturhistorisk kunnskap knyttes til visuelle inntrykk og utvikles gjennom selvstendig arbeid.

Når elevene beskriver farger, komposisjon og andre formale trekk ved fatet, utvikler de ferdighetskunnskap. Det kan være lurt å la dem arbeide med flere artefakter og symboler samtidig, for lettere å få tak i variasjoner og fellestrekk. Sammen med det jødiske fatet kan en studere andre jødiske kunsteksempler, eller en kan se på lignende eksempler fra andre religioner. En kan videre se både symbolet og fatet i sammenheng med med jødiske høytider og fortellinger som korresponderer med dem.

Personlighetskunnskap skal som sagt ikke formaliseres i skolesituasjonen. Læreren bør likevel sørge for at også slik kunnskap kan utvikles i elevenes møte med religionenes kunst. Personlig kunnskap har ingen fasit. En bør med andre ord ikke sensurere den sympati eller antipati elevene gir uttrykk for i slike møter. En elev med kristen bakgrunn kan for eksempel oppleve tradisjonell kristen kunst som fremmedartet. Det bør respekteres, og læreren bør ikke overdrive sine forsøk på å tydeliggjøre sammenhengen mellom kunsteksemplet og elevens trostilørighet. På den annen side er det nettopp i slike situasjoner elevene kan få innblikk i sin egen religions kulturhistoriske røtter.

Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen gjør i *I begynnelsen var fortellingen* rede for fortellingenes ulike dimensjoner (Breidlid/Nicolaisen 2000: kap 3). De skiller mellom en allmennmenneskelig, en religiøs og en religionsspesifikk dimensjon. Fortellingen om den ene sauene og de nittini (Lukas 15) kan for eksempel tolkes som en allmennmenneskelig fortelling om villfarelse, omsorg og kjærlighet. Den kan også forstås som en religiøs fortelling om en omsorgsfull gud eller tolkes religionsspesifikt som en parallell til Det nye testaments fortelling om Jesus.

På samme måte kan en identifisere tre dimensjoner i all religiøs kunst. En Buddha-figur kan for eksempel tolkes som et allmennmenneskelig uttrykk for visdom, ro og frihet fra bindinger. Samtidig kan den tolkes religiøst, som et generelt uttrykk for frihet fra gjenfødelse. Til sist kan den forstås som et religionsspesifikt buddhistisk uttrykk for *dharma*, Buddhas lære.

Det kan være fristende å vektlegge de allmenne aspektene ved religiøse kunst, ikke minst i en skoleklasse der de fleste elevene har vestlig bakgrunn. Når vi neglisjerer kunstens religionsspesifikke dimensjon, respekterer vi imidlertid ikke den religiøse tradisjonen som de estetiske uttrykkene springer ut fra. Da neglisjerer vi også den kulturhistoriske kunnskapen i KRL. På den annen side lever vi i en verden som hele tiden blir mindre. Stadig flere mennesker i vestlige land leser sine egne eller det de tror er allmenne verdier inn i andre kulturers kunst. En slik utvikling kan neppe forhindres, og vi bør akseptere at elevene tolker både kunst og andre religiøse uttrykk i lys av sine egne verdier og tanker.

4. Analyse av religiøs kunst

Når vi arbeider med estetiske uttrykk i KRL, handler det i bunn og grunn om en analytisk tilnærming på ulike nivåer. Det finnes mange analyseskjemaer og tilnæringsmåter som er aktuelle i denne sammenhengen (se f.eks. Borgersen/Ellingsen 1992: kap 8). Felles for de fleste er at en isolerer og undersøker ulike aspekter ved et estetisk uttrykk før en forsøker å danne seg et helhetsinntrykk. Hensikten med analytisk arbeid er gjerne å finne sammenhengene mellom

1. ikonografisk nivå: hva bildet, bygningen, musikkstykket eller lignende fremstiller, det vil si dets umiddelbare motiv,
2. formalt nivå: hvordan kunsteksemplet er fremstilt, hvilke virkemidler det preges av,
3. tematisk nivå: hvilke budskap bildet, skulpturen, musikkstykket eller lignende formidler.

Kunsthistorikeren Erwin Panofsky står bak en analysemodell der en skiller mellom et preikonografisk, et ikonografisk og et ikonologisk nivå. Denne tilnæringsmåten kan ses i sammenheng med de tre nivåene nevnt ovenfor, og egner seg særlig for bildekunst. Den har like fullt overføringsverdi til andre kunstformer, som arkitektur, litteratur og musikk.

På det preikonografiske nivå forsøker en ifølge Panofsky å beskrive elementer i bildets motiv uten å ta spesialkunnskaper i bruk. Et slikt arbeid bør kunne gjøres med alle bilder og estetiske uttrykk, og kan egne seg ved elevenes første møte med et kunstverk. Når elevene for eksempel ser et bilde av Jesus, vil de på det preikonografiske nivå registrere forhold som kjønn, klær, hår, bakgrunn og eventuelt andre elementer i bildet. På det ikonografiske nivå tolkes slike elementer i lys av relevant kulturhistorisk kunnskap. Både allmenne kunnskaper om kristendommen og mer spesifikk kunnskap om evangeliene i Det nye testamente kan trekkes inn i dette arbeidet. I tillegg kan en ta i bruk kunsthistoriske kunnskaper. På det ikonologiske nivå sammenfattes den kunnskapen elevene har ervervet på de forutgående nivåene, og bildet kan forstås i en kulturell eller religiøs kontekst. Enkelt sagt faller det ikonologiske nivå hos Panofsky sammen med det tematiske nivå i oppstillingen ovenfor.

Det formale nivå omfatter virkemidler som for eksempel bidrar til å skape harmoni eller disharmoni, tiltrekning eller frastøting, og andre effekter. I musikk kan det dreie seg om instrumentvalg, rytmer og melodier, i arkitektur om vinkler og proporsjoner, og så videre. Mange slike virkemidler - blant annet fargekoder - er imidlertid kulturavhengige, og kan ikke uten videre overføres fra en religion til en annen. Det kan likevel være spennende og lærerikt å undersøke hvordan enkelte virkemidler går igjen på tvers av religionene.

Gunther Kress og Theo van Leeuwen har sett nærmere på enkelte visuelle koder som kan synes kulturoverskridende (Kress/van Leeuwen 1996: kap 8). Et eksempel er forholdet mellom sentrum og periferi. I mange religiøse bilder er den viktigste figuren plassert i bildets sentrum. Et annet fellestrekk er forholdet mellom lavere og høyere felt. I det laveste feltet fremstilles gjerne jordiske eller reale forhold, mens det øverste feltet viser en himmelsk eller ideal virkelighet. Et tredje komposisjonsprinsipp gjelder i kulturer der en leser fra venstre mot høyre. Her blir gjerne kjente forestillinger og verdier presentert til venstre i bildet, mens ny informasjon blir presentert til høyre. Også rammer er et virkemiddel som brukes på tilnærmet lik måte i mange kulturer. Markerte skiller mellom figurer eller miljøer signaliserer avstand og brudd, mens manglende rammer indikerer nærhet og kontinuitet. Mange bilder er også komponert etter narrative prinsipper, i det de forteller en historie, gjerne i en slags tegneserieform.

Kunstens tematiske nivå er kanskje det viktigste nivået når en arbeider med den estetiske dimensjon i KRL. Her er poenget å få tak i kunstens budskap på bakgrunn av analysen som er gjort på de andre nivåene. Når for eksempel Jesus eller hinduiske guder fremstilles i majestetisk positur, inviterer de betrakteren til underkastelse. Et slikt budskap kan forsterkes ved hjelp av skrift eller symboler for kongeverdighet. Kunstens tematiske nivå blir gjerne tydeligere når den oppleves i sin rette kontekst. I kirker og templer vil bilder, musikk og andre kunstuttrykk inngå i en kultisk sammenheng og oppleves i en spesiell atmosfære. Når kunsten oppleves i en slik kontekst, blir den religionsspesifikke dimensjonen tydeligere.

Religiøs kunst formidler ikke alltid entydige budskap som kan formuleres verbalt. Likevel kan den formidle holdninger og skape reaksjoner som avsmak, skepsis, begeistring og undring. Sentrale mål i det analytiske arbeidet er uansett å utforske sammenhengene mellom motiv, virkemidler og budskap. Arbeid med estetiske uttrykk bør - som andre aktiviteter i KRL - føre til ulike former for kunnskap og refleksjon, til klarere bevissthet om egen identitet, og til større respekt for egen så vel som andres religions- og livssynstilørighet.

5. Noen ideer og erfaringer

Arbeid med religiøs kunst er lite utprøvd og utforsket i skolen. Relevante erfaringer må derfor hentes fra andre fag og miljøer. Fag som musikk og kunst og håndverk har alltid hatt som målsetning å utvikle identitet og forståelse for kulturarven gjennom arbeid med kunst, men den religiøse kunsten som sådan har ikke hatt noen markert plass i disse fagene. I det moderne, flerkulturelle Norge finnes flere kulturarver enn den tradisjonelle norske, og elevene bør få hjelp til å erverve kunnskap om både kristen, islamsk og andre kulturer.

I mange land er religionsundervisningen overlatt til privatskoler eller trossamfunn. Også i Norge bedrives katekese i mange religiøse miljøer, og både bilder og musikk kan tas i bruk når troen formidles til barn og ungdom. Den religiøse kunstens opprinnelige funksjon er ofte kateketisk, og dens forkynnende aspekt kan vanskelig overses. En kan selvsagt hente erfaringer fra katekese, men i KRL må en hele tiden være oppmerksom på grensen mellom forkynnelse og kunnskapsformidling.

I England er det prøvd ut flere undervisningsformer der en tar i bruk kunst, fortellinger og andre estetiske uttrykk (se f.eks. Grimmit 2000). Her unngås forkynnelse, men en forsøker likevel å ivareta flere kunnskapsformer enn den rent kulturhistoriske. Et slagord i Religious Education (RE) er ”å lære *om* religioner og lære *av* religioner”. Å lære *om* religioner kan tilsvare kulturhistorisk kunnskap i Brit Paulsens terminologi, mens å lære *av* religioner ligger nærmere personlighetskunnskap. Å lære *om* religioner kan sammenlignes med den religionsspesifikke dimensjon i Halldis Breidlid og Tove Nicolaisens terminologi, mens å lære *av* religioner ligger nærmere de mer allmenne dimensjonene.

I RE tas estetiske uttrykk blant annet i bruk når en introduserer nye temaer i undervisningen. Denne metodikken kalles blant annet ”keyhole approach” (Howard 1995). En tenker seg at en titter inn i en religiøs tradisjon gjennom et nøkkelhull. Nøkkelhullet tilsvarer et konkret kunsteksempel, og målet er å gjøre det konkrete til utgangspunkt for refleksjon, dialog og kunnskapstiligning. I norsk sammenheng har undertegnede forsøkt på noe lignende i bokserien *Hellige rom* (Winje 2002-2003). Her introduseres elevene for templer, kirker,

synagoger og moskeer. Tanken er at arkitektur og interiør skal fungere som læremidler, og ikke bare som illustrasjoner til læreboktekster.

Et annet engelsk eksempel er den metodikken som gjerne kalles *A Gift to the Child* (Grimmitt 1991). Her er tanken at et bilde, en sang, en fortelling eller et annet estetisk uttrykk danner utgangspunkt for opplevelsen av ett eller flere aspekter ved en religion. Som i keyhole-metodikken forsøker en i *A Gift to the Child* å knytte mange sider ved den aktuelle religionen til kunstobjektet. En forsøker også å skille mellom allmenne og religionsspesifikke nivåer. Som navnet tilsier, er tanken at alle elevene skal få en gave i møte med kunsten. Det gjelder både de som tilhører den religionen det undervises om og de andre elevene. Når en for eksempel presenterer en Ganesha-figur i klassen, er målet at hinduiske elever skal erfare større trygghet på og innsikt i egen religion, samtidig som alle elevene skal få lære om hinduismen og erfare de allmenne verdiene Ganesha representerer.

A Gift to the Child-metodikken fokuserer for øvrig på elevenes opplevelser i undervisningssituasjonen. Møter med religionenes kunstuttrykk kan være involverende, og kunsten kan i seg selv virke tiltrekkende. Slike undervisningsperioder bør derfor avsluttes på en slik måte at elevene får hjelp til å distansere seg fra religiøse uttrykk som ikke korresponderer med deres egen tro. Fordi det er umulig å unngå den religiøse kunstens appellative effekt, bør en i norsk skole arbeide på en lignende måte.

I kontrast til en bruk av kunst i KRL der hensikten er å gjenkjenne og bekrefte annet lærestoff, legger toneangivende engelske pedagoger vekt på kunsten som selvstendig læremiddel. Michael Grimmitt gjør i artikkelen "Constructivist Pedagogies of Religious Education" (i Grimmitt 2000) rede for et undervisningsopplegg med utgangspunkt i en skulptur av Shiva Nataraja (den dansende Shiva). Her er tanken at elevene sammen skal konstruere kunnskap og lære av kunstverket. For at slik læring skal finne sted, må det etableres et trygt miljø der de kan utveksle egne tanker og erfaringer. Kunsten må introduseres i lys av barn og unges reelle spørsmål og livssituasjon.

6. Noen utfordringer og problemer

Når en bruker estetiske arbeidsformer i KRL, er det lett å overse en del utfordringer og problemer. Både læreplanen og de fleste lærere og elever deler en felles, vestlig holdning til kunst. Det kan derfor være vanskelig å respektere de som opplever religiøs kunst som anstøtelig, blasfemisk eller på andre måter truende. Det kan gjelde for eksempel jøder, muslimer og medlemmer av kristne eller kristendomsinspirerte trossamfunn som Jehovas vitner. Noen kan reagere negativt på undervisningsforløp der en arbeider med et krusifiks, en hinduisk *murti* (gudestatue), en salme eller annen kunst med en opprinnelig kultisk funksjon. Det er særlig de yngste elevene som foreldrene vil skåne for den påvirkningen slike aktiviteter kan medføre. I slike situasjoner finnes ingen enkel løsning ut over det å stå i kontinuerlig dialog med den enkeltes foresatte. Lærerne bør både demonstrere og forklare hvordan de vil ivareta den enkeltes integritet i møtet med estetiske uttrykk fra tradisjoner som ikke er elevens egne.

Et annet problem gjelder hvordan lærere og læremidler presenterer kunst som representerer de religionene elevene tilhører. Kristne elever vil møte kristen kunst de ikke gjenkjenner som sin egen, og det samme kan gjelde elever med bakgrunn i andre religioner. Flere av KRL-lærebøkene som kom på markedet i kjølvannet av L97 bryter for eksempel med det islamske

bildeforbudet, i det de inneholder bilder fra sjiamuslimsk tradisjon som forestiller Muhammad (fvmh), engler og andre personer som ifølge islamsk tradisjon ikke skal avbildes (Winje 2001b, Rasmussen/Thomassen 1999: 269).

En tredje utfordring ligger i at mange religiøse kunstuttrykk viser til ikke-empiriske erfaringer, og derfor står i fare for å avskrives som eksotismer eller fantasikunst. Riktignok er fantasikunst en sjanger mange elever har et positivt forhold til, men myter og religiøse erfaringer kan ikke uten videre kategoriseres som fantasi.

En fjerde utfordring er knyttet til spesielt appellativ kunst som ikke bare tematiserer én religions fortrinn, men også andre religioners tilkortkommenhet. I stedet for å unngå slik kunst, kan en med fordel veilede elevene med tanke på å innta en tilskuer- i stedet for en deltakerrolle. I bilder som "Kristus bærer korset" av Hieronymus Bosch kan det for eksempel synes som om jødene som gruppe gjøres ansvarlige for Jesu død. I andre bilder skildres de fortaptes lidelse i helvete. Selv om slik kunst formidler holdninger som kolliderer med skolens humanistiske verdier, bør den ikke sensureres. En behøver heller ikke fokusere ensidig på de problematiske elementene i slik kunst, men lærere og elever kan sammen lete etter flere budskap i den.

En femte utfordring gjelder parallelle og rivaliserende personer og fortellinger i tekster og bildekunst (Breidlid/Nicolaisen 2000: kap 10). Fortellingen om Abraham er et eksempel på hvordan felles motiver gir ulik tematikk innenfor beslektede trostradisjoner. Det samme gjelder hvordan Jesus skildres i kunsten. Strengt tatt gjelder det også hvordan Buddha, Shiva og andre religiøse skikkelser fremstilles, for slike personer kan oppfattes forskjellig i ulike retninger. Ethvert teologisk eller kultisk kunstuttrykk representerer i prinsippet bare én av flere mulige tolkninger. Norske elever bør få kjennskap til slike konflikter, men slik kunnskap kan være vanskelig å formidle. Lærere og læremidler bør uansett gjøre elevene oppmerksomme på at for eksempel et hinduisk bilde av Buddha som Vishnus *avatar* (nedstigning) ikke er representativt for buddhismen. Det er heller ikke representativt for alle retninger i hinduismen. Det samme gjelder krusifikset, som ikke er like relevant for alle kristne trosretninger. Uten slike nyanseringer står KRL i fare for å overkjøre elevene i stedet for å hjelpe dem til større forståelse for egen og andres tradisjon.

Til sist kan nevnes problematisk kunst som kan skremme, vekke anstøt eller ubehag, eller skape andre sterke reaksjoner (Breidlid/Nicolaisen 2000: kap 11). Korsfestelsesscenene fra kristen kunsthistorie kan oppleves som rå og groteske. Særlig for yngre elever kan det være ubehagelig å betrakte tortur og lidelse. For muslimske elever stemmer heller ikke motivet med det som skjedde på korset ifølge *Koranen* (sure 4, 156). Østlige fremstillinger av Kali, vredesynte *buddhaer* og andre vesener som tilsynelatende fremstår som destruktive kan også virke skremmende. Når slik kunst tas i bruk i undervisningen, stiller det store faglige og didaktiske krav til både lærere og læremidler.

LITTERATUR

Borgersen, Terje og Ellingsen, Hein (1992): *Bildeanalyse. Didaktikk og metode*. Cappelen/LNU, Oslo.

Breidlid, Halldis og Nicolaisen, Tove (2000): *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*. Universitetsforlaget, Oslo.

- Danbolt, Gunnar (1999): *Blikk for bilder. Formidling av billedkunst til barn og ungdom*. Norsk kulturråd, Oslo.
- Danbolt, Gunnar og Meyer, Siri (1988): *Når bilder formidler*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Grimmitt, Michael m fl (1991): *A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School*. Simon & Schuster, London.
- Grimmitt, Michael (red) (2000): *Pedagogies of Religious Education*. McCrimmons, Great Wakering, Essex.
- Haanes, Elisabeth Kvadsheim (2003): *Røtter og vinger. Religion og estetikk i grunnskolen*. IKO-forlaget, Oslo.
- Howard, Christine (1995): *Investigating Artefacts in Religious Education*. Religious and Moral Education Press, Norwich.
- Kress, Gunther og van Leeuwen, Theo (1996): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge, London/New York.
- Leirvik, Oddbjørn (2001): *Religionsdialog på norsk*. Pax, Oslo.
- Nicolaisen, Tove (2001): "Dialog i KRL-faget", *Prismet* 2001/2.
- Paulsen, Brit (1996): *Billedkunst og Kunnskap*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Rasmussen, Tarald og Thomassen, Einar (red) (1999): *Kildesamling til Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering*. Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo.
- Sødal, Helje Kringlebotn (red) (2. utg 2003): *Religions- og livssyns didaktikk. En innføring*. Høgskoleforlaget, Kristiansand.
- Winje, Geir (2001a): *Guddommelig skjønnhet - kunst i religionene*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Winje, Geir (2002-2003): *Hellige rom*. Aschehoug, Oslo. Serie på fem bind: *Moskeen, buddhisttemplet, synagogen, hindutemplet og kirken*.
- Winje, Geir (2001b): "Ikke-kristen kunst i KRL-lærebøkene". I Sellander, Staffan og Skjelbred, Dagrun (red): *Fokus på pedagogiske tekster. Notat 2001/5*, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.
- Winje, Geir (2003): *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL. Rapport 2/2003*. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.