

Opprinnelig publisert i Staffan Selander og Dagrun Skjelbred (red):  
*Fokus på pedagogiske tekster 7. Fire artikler om lærebøker i kristendoms-, religions  
og livssynskunnskap. Notat 2/2003. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.*

**Geir Winje:**

## **HVORDAN BRUKES KUNSTBILDER I KRL- UNDERVISNINGEN?**

### ***Innledning***

Metoden som er valgt for å kaste lys over det spørsmålet denne artikkelen reiser, er fokusgruppe-intervju.<sup>1</sup> Denne arbeidsformen innebærer at jeg har samlet en del lærere til gruppe-intervjuer om temaet. Lærerne har fortalt om sine erfaringer, og samtalen mellom dem har gitt den informasjonen jeg gjør rede for i det følgende.

Intervjuene ble gjennomført vinteren 2001-2002 i samarbeid med Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen ved Høgskolen i Oslo. De arbeider med et beslektet prosjekt om den narrative dimensjon i KRL-fagets lærebøker (se artikkelen *Felles skikkelser, men ulike fortellinger* s. 3). Vi benyttet fokusgruppeintervjuene til å undersøke hvordan lærerne arbeidet med både fortellinger og bilder. Det ene intervjuet ble gjennomført i en kommune i Buskerud, der seks lærere fra ulike skoler kom sammen til en samtale. I denne kommunen er de aller fleste elevene døpte medlemmer i Den norske kirke. I det andre intervjuet deltok fem lærere fra to ulike Oslo-skoler. Ved disse skolene er cirka 60% av elevene fremmedspråklige. Den største gruppen fremmedspråklige er muslimer.

Både i Vestfold og Oslo arbeidet de aktuelle lærerne på småskole- og mellomtrinnet. Fokusgruppe-intervjuene var todelt. I den første økten satte lærerne ord på egne tanker og erfaringer med hensyn til kunstbildenes plass i undervisningen. I denne forbindelse gjorde de også rede for valg og bruk av lærebøker. I den andre økten responderte de på innspill fra meg. I det følgende er den samme strukturen valgt.

### ***Generelt om bruk av kunstbilder i KRL-undervisningen***

De fleste av lærerne som deltok i fokusgruppe-intervjuene brukte *Broene 1-7*, Universitetsforlagets KRL-bøker. Disse bøkene har et rikt bildemateriale. Verken elevbøker eller lærerveiledninger gir imidlertid grundige omtaler av bildene. De legger i liten grad til rette for å ta bildene i bruk som ”pedagogiske tekster”. Dette gjelder særlig ikke-kristen kunst, som i hovedsak fungerer som illustrasjoner til lærebøkens verbale tekster. Lærerne vurderte bildematerialet i *Broene* positivt, men opplevde mange av bildene som vanskelig tilgjengelige. De etterlyste mer informasjon om den religiøse kunsten, og ønsket seg flere metodiske tips.

Et mindretall av lærerne brukte Aschehougs *Fortell meg mer 1-7*. Disse lærerne knyttet i stor grad bildematerialet til fortellinger. Lærerveiledningene til *Fortell meg mer*-bøkene ble

---

<sup>1</sup> Se Morgan/Krueger 1998.

berømmet for gjennomgående gode bildeomtaler, men bildene ble i praksis sjelden tatt i bruk på andre måter enn som illustrasjoner til fortellingsstoffet.

Ingen av lærerne som deltok i fokusgruppe-intervjuene brukte Gyldendals læreverk for KRL. Alle de intervjuede lærerne prioriterte fortellinger fremfor bilder som lærestoff eller ”pedagogiske tekster”. Det var dessuten bred enighet om en praksis som innebærer vekslning mellom fortelling knyttet til bilder og fortelling løsrevet fra bilder. Lærerne poengterte på den ene siden det hensiktsmessige i å knytte bilder til fortellinger. Bilder og fortellinger kan sammen gi et grundigere og mer kulturbestemt inntrykk av den religionen som fokuseres i undervisningen. På den annen side innebærer bruken av fortellinger løsrevet fra bilder at elevene lettere kan danne seg sine egne bilder i fortellingssituasjonen.

Med ett unntak fortalte lærerne at de sjelden eller aldri gjennomførte undervisning med fokus på bilder løsrevet fra fortellinger eller andre verbale tekster. Unntaket var en lærer som hadde utarbeidet et undervisningsopplegg for 7. klasse om hinduisk ikonografi. Han hadde blant annet hentet bilder av hinduiske guder på Internett. Den samme læreren hadde også valgt å ikke bruke ett læreverk for alle elevene i klassen. I stedet hadde han gjort ulike lærebøker tilgjengelige for elevene i et lite klassebibliotek. Noe lignende gjaldt en av lærerne på småskoletrinnet, som heller ikke baserte seg på kun én lærebok i klassen sin.

Mange av lærere fortalte videre at de ofte brukte bilder som utgangspunkt når de introduserte nye temaer i undervisningen. De opplevde at bilder i større grad enn annet lærestoff stimulerte og motiverte elevene ved slike anledninger. Dette gjaldt særlig småskoletrinnet. En slik arbeidsmetode innebar imidlertid ikke uten videre at elevene lærte om religioner og livssyn av bildene. Bildene bidro snarere til å sette i gang en prosess som resulterte i at elevene stilte spørsmål. Svarene på spørsmålene kom i hovedsak fra læreren eller lærebokteksten.

Med få unntak mente lærerne at lærebøkernes bildeutvalg var avgjørende for hvilke bilder som ble presentert for elevene i KRL. Lærebøkene la i stor grad også premissene for hvordan bildene ble brukt i undervisningen. Lærerne fortalte at elevene gjerne så på bildene i boka si, men at de i liten grad så andre bilder. De færreste benyttet for eksempel transparenter eller Internett i KRL-undervisningen. Ut fra disse intervjuene, kan det derfor se ut til at forlag og lærebokforfattere i stor grad avgjør hvilke bilder elevene skal se og eventuelt lære noe av i KRL.

### ***Noen problemer og utfordringer***

I det følgende fokuseres det nærmere på fem temaer som ble tatt opp i fokusgruppe-intervjuene i Buskerud og Oslo. Vekten er lagt på noen av de problemer og utfordringer vi møter i arbeidet med kunstbilder og bilder av religionenes kultbygninger i KRL. Et overordnet problem er hvem som ”eier” den religiøse kunsten. Et annet problem gjelder non-figurativ kunst. Den kan ikke uten videre forstås på samme måte som den figurative kunsten vi er fortrolige med innenfor den kristen-humanistiske tradisjon. Særlig bør en i tilknytning til islam, der bildeforbudet er sentralt, kunne arbeide med ornamenter og andre non-figurative uttrykk. Et beslektet tema er arkitektur (og interiør), som også kan forstås som et non-figurativt, meningsbærende kunstuttrykk. Avslutningsvis tar jeg opp bilder med parallelle motiver og groteske bilder.

### ***Bildenes kontekst***

Med bildenes kontekst siktes det i denne sammenhengen til det faktum at et religiøst kunstverk som trekkes frem i KRL hører hjemme i flere kontekster. Når en moderne hindu-

plakat som viser guden Ganesha trykkes i en KRL-lærebok, kan den forstås i lys av minst to kontekster: Den ene konteksten er dagens India, der plakaten er produsert for salg til hinduer. Den andre konteksten er det norske klasserommet, der elever og lærere betrakter eller arbeider med et slikt bilde. Mange kunstbilder kan dessuten forstås i lys av enda flere kontekster. Når et renessansemaleri som viser Adam og Eva i Paradiset trekkes inn i undervisningen, kan det blant annet leses i lys av 1) bibelfortellingen, som ble skrevet ned for 2500-3000 år siden, 2) den europeiske renessansen, og 3) dagens norske kultur, som lærerne og elevene tilhører.

Når lærerne presenterer religionenes kunst for elevene, må de altså – bevisst eller ubevisst – ta noen valg. De kan velge å bygge en ”bro” fra bildet til elevenes erfaringsverden, eller fra bildet til den kulturen bildet tenkes å representere. Selvsagt må begge disse broene bygges, men spørsmålet er hvilken bro som prioriteres, og i hvilken grad en er seg valgmulighetene bevisst. Jeg velger å kalle dette et problem, fordi en så lett kan bomme på undervisningens mål om en ikke er klar over det. En må med andre ord prioritere mellom ulike ”eiere” av bildet: ”Eies” det primært av elevene, eller ”tilhører” det først og fremst den religiøse tradisjonen det er hentet fra? Et bilde av Ganesha som knyttes til ikke-hinduistiske elevers erfaringsverden, men ikke til hinduismen, kan selvsagt bidra til god og spennende undervisning, men neppe til større kunnskap om hinduismen. Knyttes bildet til hinduismen, men ikke til elevenes egne assosiasjoner og erfaringer, vil den aktuelle kunnskapen om hinduismen neppe bli elevenes egen. Da vil bildet heller ikke kunne bidra til oppnåelsen av de ferdighets- og holdningsmålene som er formulert for KRL.<sup>2</sup>

Lærerne som deltok i fokusgruppe-intervjuene var klar over dette problemet. Alle som én fortalte at de var svært påpasselige med å fortelle elevene hvilken religion eller hvilket livssyn et bilde (eller eventuelt en fortelling) hørte hjemme i. Slik valgte de å tydeliggjøre bildets kulturhistoriske kontekst. I deres øyne var bildenes prioriterte «eiere» religionene, og ikke elevene. Dette gjaldt særlig bilder med bakgrunn i ikke-kristne religioner.

Når det gjaldt bilder (og fortellinger) med bakgrunn i kristendommen, var det annerledes. Slike bilder ble oftere knyttet til allmenne problemstillinger og til elevenes egne erfaringer. Et eksempel var illustrasjonene til fortellingen om den barmhjertige samaritan, som ofte ble brukt på denne måten. Flere lærere fortalte at de hadde brukt slike bilder for å belyse allmenne verdier som hjelpsomhet og toleranse, uten å knytte dem til den kristne religion på en entydig måte. Det var heller ikke vanlig å knytte bildene til de kunsthistoriske epokene de hørte hjemme i. En av årsakene til denne praksisen, er at lærebøker og -veiledninger i liten grad legger opp til det. Motsatt ble for eksempel bilder med motiver fra Buddhas liv aldri behandlet uavhengig av en buddhistisk kontekst.

Dette problemet bør etter mitt syn ikke undervurderes. Det er vanskelig å undervise om ulike religioner og livssyn i KRL på en slik måte at elevene kan ”kjenne seg igjen” i kulturelle uttrykk fra andres religion, samtidig som de lærer om kulturer og religioner som ikke er deres egne. Dersom kristen kunst allmenngjøres i større grad enn annen kunst, vil mange elever oppleve denne kunsten som mer aktuell og ”nær” enn annen kunst. Og dersom ikke-kristen kunst ikke kobles til allmenne verdier og erfaringer, vil den oppleves som ”fjernere” enn den kristne kunsten. Faren er dessuten stor for at lærere med en kristen-humanistisk bakgrunn vil lese sine egne verdier inn i kunst hvis primære kontekst ikke er kristen-humanistisk.

---

<sup>2</sup> Se L97: 94, der uttrykk som dialog, forståelse, respekt og personlig vekst og utvikling er brukt i KRL-fagets overordnede målformuleringer. De samme prinsippene gjelder ifølge *KRL-boka* (2002) for det reviderte KRL-faget.

### *Non-figurativ kunst*

Mye religiøs kunst er non-figurativ, for eksempel yantraer og mandalaer i østlig kunst, og ornamentikk i jødisk og islamsk kunst.<sup>3</sup> De sistnevnte, vestlige religionene håndhever dessuten et bildeforbud basert på Moseloven.<sup>4</sup> Dette gjør non-figurativ kunst svært viktig i KRL.

Blant lærerne som lot seg intervju om bruken av religiøs kunst i undervisningen, ble det etterlyst mer lærestoff om for eksempel ornamentikk. En av dem formulerte det slik: ”Vi savner symbolkunnskap.” Noen av lærerne fortalte at elevene i noen grad arbeidet med ornamenter i KRL-sammenheng. Det skjedde stort sett på to måter: 1) De så på bilder og snakket om dem, 2) de tegnet eller laget ornamenter på andre måter. Noen hadde for eksempel laget mosaikker i tverrfaglige undervisningsforløp der matematikk og kunst og håndverk inngikk. Farger, geometriske former og symmetri ble fokusert i dette arbeidet. Andre lærere valgte å ikke arbeide med ornamenter og annen non-figurativ kunst. I Oslo-skolene er det enklere å arrangere ekskursjoner til moskeer enn i Buskerud-skolene. Mange besøker for eksempel World Islamic Mission's moské i Åkebergveien. Selv om ornamentene i denne moskeen ikke blir prioritert som lærestoff under moské-besøk, synes elevene stort sett at de er interessante og vakre. Lærerne fra Buskerud etterlyste flere bilder og annet lærestoff om islamsk ornamentikk. Også arabiske bokstaver kan på et vis forstås som non-figurativ islamsk kunst. I islam er Koranen det viktigste uttrykket for Guds vilje, og kalligrafi er derfor den kanskje viktigste islamske kunstformen. Ingen av lærerne som deltok i fokusgruppe intervjuene hadde imidlertid arbeidet med arabisk kalligrafi i KRL.

Lærerne i Oslo-skolene gjorde også rede for hvordan bildeforbudet i hovedsak ble forstått blant muslimske elever. Det ble stort sett tolerert å se på lærebøkens bilder, selv om de viste profeter og lignende. Bilder av bibelske profeter i lærebøkens kapitler om Bibelen og kristendommen ble vurdert som mindre problematiske enn bilder av til dels de samme personene i kapitler om islam. Elevene ønsket imidlertid ikke å produsere slike bilder selv. I Buskerudskolene, med færre muslimske elever, opplevde lærerne sjelden at bildeforbudet skapte problemer i KRL.

### *Arkitektur og interiør*

Ifølge læreplanen skal det i KRL arbeides med arkitektur og interiør når en lærer om ulike religioner. Det skal særlig skje på mellomtrinnet, der templer, synagoger, moskeer og kirker er pensum. Lærerne har to typer læremidler til rådighet i denne forbindelse: 1) Reelle bygninger som kan besøkes under ekskursjoner, 2) bilder og tekster som gir innblikk i arkitektur og interiør.

Ideelt sett bør religionenes bygninger tas i bruk som ”pedagogiske tekster”. De kan ”leses” i lys av den enkelte religions tro og kult. Dette skjer imidlertid i liten grad. For det første får de fleste elever i Norge sjelden anledning til å besøke ikke-kristne religioners kultbygninger. For det andre får de få som faktisk gjør det, sjelden noen innføring i arkitektur. Under et moskébesøk fokuseres gjerne moskeens funksjon fremfor dens form, selv om det i prinsippet ikke er noen motsetning mellom disse tilnæringsmåtene. For det tredje legger lærebøker og lærerveiledninger i liten grad opp til denne arbeidsformen når de presenterer arkitektur og interiør.

---

<sup>3</sup> En yantra er et (gjærne hinduistisk) meditasjonsdiagram som særlig består av trekanter, firkanter og sirkler. En mandala er et (gjærne buddhistisk) meditasjonsdiagram som særlig består av sirkler og firkanter.

<sup>4</sup> 2 Mos 20, 4.

Lærerne som deltok i fokusgruppe-intervjuene hadde i liten grad arbeidet med arkitektur eller interiør som pedagogiske tekster. De hadde heller ikke neglisjert religionenes bygninger, men sett på bilder sammen med elevene. Mange hadde også latt elevene tegne relevante bygninger. Dette arbeidet hadde til dels funnet sted i forbindelse med tverrfaglig samarbeid mellom KRL og kunst og håndverk.

Etter mitt syn tydeliggjør arbeidet med arkitektur og interiør et grunnleggende misforhold i KRL, som vi også ser i andre sammenhenger. Det heter at en i faget skal benytte de samme pedagogiske tilnæringsmåter i arbeidet med kristendommen og andre religioner og livssyn.<sup>5</sup> Det er med andre ord slik at de ulike religionene skal presenteres kvalitativt likt, selv om de behandles kvantitativt ulikt, i og med at kristendommen dominerer i faget. Dette er vanskelig å gjennomføre, all den tid det er enklere å arrangere kirkebesøk enn besøk til andre religioners kultbygninger.

Dette misforholdet forsterkes ytterligere på steder der en knytter skolegudstjenester til KRL-faget. Det skjer i mange norske kommuner. Slike steder vil mange elever oppleve kirkebygninger når de deltar i religionsutøvelse i skolens regi, men ikke ellers – dersom en ikke legger til rette for å bruke kirkebygningen som pedagogisk tekst i KRL-undervisningen. Det kan søkes fritak fra en gudstjeneste, men ikke fra ordinær undervisning. Religionsutøvelse og undervisning om kristendommen bør derfor ikke blandes sammen på en uklar måte. Da blir det vanskelig å arbeide med religionenes estetiske uttrykk på en levende og likeverdig måte.

#### *Parallele motiver*

Et problem som er blitt tydelig etter at KRL er blitt innført, gjelder håndteringen av religionenes kunst og fortellinger når de samme personer opptrer i ulike religiøse kontekster.<sup>6</sup> Det gjelder blant annet personer som Abraham og Jesus, som hører hjemme i både Bibelen og Koranen. Det gjelder også personer i andre religioner, for eksempel Buddha i hinduismen og buddhismen. På samme måte som religionenes fortellinger tydeliggjør at parallelle personer har ulik funksjon og betydning i ulike religioner, reflekterer bildekunsten ofte det samme.

De parallelle motivene kan bli et stort problem i KRL. Det henger blant annet sammen med Bibelens plass i faget.<sup>7</sup> Bibelen er hovedtema på alle klassetrinn, og forstås i stor grad som en kristen bok. Læreplanen tar i liten grad høyde for at Tanak (jf Det gamle testamente) i utgangspunktet er en jødisk boksamling. Det tas heller ikke så stort hensyn til at Bibelens persongalleri til dels faller sammen med Koranens. I lærebøkene er det ofte, men ikke alltid, slik at KRL-planens manglende grep konkretiseres på en slik måte at for eksempel muslimske eller jødiske elever møter en av sine egne profeter i en kristen tolkningsramme – uten at de får hjelp til å forstå ham i lys av sin egen religion.

Blant lærerne som deltok i fokusgruppe-intervjuene, var det tydelig at bevisstheten om disse problemene var ujevnt fordelt. For lærerne ved Oslo-skolene, der det kunne være flere muslimer enn kristne i klassen, var det utenkelig å ikke poengtere at mange fortellinger og bilder har paralleller i andre religioner, selv om de i utgangspunktet ble behandlet i forbindelse med én religion. Her ønsket man å undervise i bibelkunnskap på en måte som tok hensyn til elevenes kulturelle bakgrunn. Oslo-lærerne vurderte lærebøkene negativt på dette punktet, nettopp fordi de i så liten grad la til rette for en slik tilnærming til parallelle motiver.

---

<sup>5</sup> L97: 89, KRL-boka:13.

<sup>6</sup> Breidlid/Nicolaisen 2000: kap 10.

<sup>7</sup> Se L97: 94, 98 og 103 og KRL-boka: 17ff.

Lærerne i Buskerud syntes ikke å ha den samme bevisstheten på dette området. De videreførte i stor grad holdninger og grep fra det gamle kristendomsfaget, der en mer uproblematisk kunne lese for eksempel Det gamle testamente som en kristen bok. Et mindretall av disse lærerne – særlig nyutdannede lærere og lærere med mye etter- eller videreutdanning – var imidlertid klar over problemet, og forsøkte å åpne for ulike lesninger av bilder og fortellinger.

### *Groteske bilder*

Avslutningsvis fokuserte vi i fokusgruppe-intervjuene på religiøs bildekunst med groteske motiver.<sup>8</sup> Med groteske motiver menes for eksempel bilder av tortur og lignende, som kristendommens bilder av korsfestelsen eller de fortaptes lidelse. Andre eksempler er fremstillinger av buddhismens voktere eller hinduismens tilsynelatende destruktive gudinner. Også bilder som tematiserer holocaust og lignende historiske hendelser kan selvsagt oppleves som groteske. Et siste eksempel er religiøs kunst som tematiserer én religions eller kulturs negative vurdering av en annen religion eller dens tilhengere. Et eksempel i denne sammenhengen er den negative vurderingen av Egypt som preger den jødiske fortellingen om eksodus.<sup>9</sup>

Lærebøkene unngår i hovedsak groteske bilder, og problemet er tilsynelatende ikke så stort. Likevel kan nok et sentralt motiv som Jesus' korsfestelse oppleves som grotesk. For muslimske elever gir det også en versjon av Jesus' død som ikke har dekning i Koranen. Lærerne som deltok i fokusgruppe-intervjuene var opptatt av slike utfordringer. De knyttet problemet med groteske bilder – også i andre fag enn KRL – til dagens mediekultur. Slike bilder ble vurdert i lys av den volden elevene møter på TV, i dataspill og lignende. Fordi samfunnet er preget av vold og bilder som viser vold, kan en ikke sensurere bort all volden i kunsten, mente de – selv ikke i et fag som KRL.

Flere av lærerne mente dessuten at bildekunst var lettere å forholde seg til enn dokumentariske fotografier i arbeidet med vold eller andre groteske temaer i undervisningen. Det hadde sammenheng med at en i bildekunsten oftere enn i dokumentariske bilder møter en stilisert fremstilling av vold. I likhet med myter og legender viser den religiøse kunsten "helter" og "skurker" på en endimensjonal måte. *Harry Potter* og *Ringenes Herre* ble i denne sammenhengen trukket frem som aktuelle eksempler. Elevene kan i møtet med slik kunst bearbeide store, eksistensielle temaer som det gode kontra det onde. Religionene tilbyr ulike modeller som elevene kan bruke i sine forsøk på å tolke tilværelsen, og disse modellene synliggjøres blant annet i religionenes bilder. Hvis vi aksepterer et slikt resonnement, står vi så vidt jeg kan se overfor et nytt problem: Når for eksempel Jesus på korset trekkes frem i forbindelse med elevenes eksistensielle spørsmål, brukes kristen kunst på en allmenn måte. Det kan være vel og bra, men det betinger at også andre religioners kunst tas i bruk på en lignende måte. Hvis det ikke skjer, behandles kristendommen kvalitativt annerledes enn andre religioner og livssyn i KRL.

Et annet spørsmål er om det i det hele tatt er forsvarlig å ta i bruk religionenes kunst, fortellinger og andre kulturelle uttrykk på en slik måte. Her er vi tilbake ved det første problemet vi så nærmere på ovenfor. Så lenge dette dilemmaet ikke er erkjent, vil vi i KRL oppleve en mengde problemer når vi skal forsøke å behandle religioner og livssyn på en likeverdig måte.

---

<sup>8</sup> Se Breidlid/Nicolaisen 2000: 401-404 og Winje 2001:272 -274.

<sup>9</sup> Se 2. Mosebok. Jf også en moderne film som *Prinsen av Egypt*.

## **Konklusjon**

Det er uvisst i hvilken grad de lærerne som deltok i fokusgruppe-intervjuene i Oslo og Buskerud kan sies å være representative for den norske KRL-lærerstanden. Intervjuene kastet likevel et visst lys over hvordan lærere velger å arbeide med religiøs kunst i KRL, og hvilke problemer de møter i dette arbeidet. I hovedsak oppleves en slik tilnærming til faget positiv, og samtlige lærere ga uttrykk for at den kan bli kvalitativt bedre. Det kan skje gjennom et større fokus på faglige, didaktiske og metodiske utfordringer når det gjelder religionenes estetiske dimensjon.

Intervjuene viste i tillegg at enkelte problemer knyttet til bruken av bilder i KRL er erkjent, først og fremst ved skoler med en sammensatt og flerkulturell elevgruppe. Vissheten om bildeforbud og parallelle motiver i religionenes kunst synes å medføre mer differensiert undervisning, slik at for eksempel muslimske elever ikke opplever seg overkjørt på disse områdene. Det er imidlertid langt igjen til en slik praksis på skoler der de fleste elevene tilhører Den norske kirke.

Enkelte problemer og utfordringer synes imidlertid ikke å være erkjent. For det første brukes non-figurativ kunst i liten grad som lærestoff. Etter mitt syn er det svært uheldig, siden den ornamentale kunsten er både viktig og meningsbærende innenfor islam. Dessuten er tilgangen til representativ arkitektur (og interiør) ulikt fordelt. Bygninger brukes i liten grad som ”læremidler” og kilder til kunnskap om religionenes estetiske dimensjon.

Etter å ha gjennomført fokusgruppe-intervjuene, sitter jeg igjen med opplevelsen av at de utfordringene vi møter i arbeidet med religiøs kunst i skolen, kan føres tilbake til særlig ett grunnleggende problem. Dette problemet er kristendommens forrang fremfor andre religioner og livssyn i KRL. Kristendommens kvantitative dominans medfører til syvende og sist en kvalitativ dominans. Fordi elevene møter så mye mer kristen kunst enn kunst fra andre religioner, får de et mer nyansert bilde av denne kunsten. Det ser vi blant annet på to områder: For det første allmenngjøres kristen kunst i større grad enn ikke-kristen kunst. Slik blir den kristne kunsten ”normalisert”, mens ikke-kristen kunst i større grad kan oppleves som eksotisk og lite relevant for elevenes egen livstolkning. Det er ekstra problematisk når elevene tilhører en ikke-kristen religion.

For det andre har lærerne tid og anledning til å arbeide med problematisk kristen kunst i større grad enn problematisk ikke-kristen kunst. Et eksempel på slik problematisk kunst, er bilder med groteske motiver. Det kan i praksis føre til at en velger bort problematisk ikke-kristen kunst. Slik går elevene glipp av mange spennende og utfordrende læremidler med bakgrunn i ikke-kristne kulturer.

Disse ikke-erkjente problemene kan etter mitt syn bare løses på to måter: For det første må en realisere en større grad av kvantitativ likebehandling av religioner og livssyn i KRL. Det kan skje i forbindelse med lokal tilpasning og på andre måter. For å få det til, trengs det imidlertid flere og bedre læremidler. Vi kan ikke forvente at KRL-lærere med ordinær utdanning skal kunne bruke ikke-kristen kunst på en like god måte som de bruker kristen kunst. For det andre må bevisstheten omkring hvem som ”eier” religionenes kunst skjerpes. Mye av den kunsten som er aktuell i KRL har i prinsippet to ”eiere”: På den ene siden ”eies” den av elevene som arbeider med den, og på den andre siden hører den hjemme i en religion eller livssynstradisjon. Begge eierskapene må ivaretas, og det ene må ikke få overskygge det andre – heller ikke når det er snakk om kristen kunst.

**Litteratur:**

Breidlid, Halldis/Nicolaisen, Tove (2000): *I begynnelsen var fortellingen.*

*Fortelling i KRL.* Universitetsforlaget, Oslo.

*KRL-boka* (2002). Læringscenteret, Oslo.

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* (1996). KUF, Oslo.

Morgan, David L/Krueger, Richard A (1998): *The Focus Group Kit.*

Sage, Thousand Oaks.

Winje, Geir (2001): *Guddommelig skjønnhet. Kunst i religionene.*

Universitetsforlaget, Oslo.