

Geir Winje

Å LESE KUNSTBILDER SOM RELIGIØSE TEKSTER

Denne artikkelen handler om hvordan elever kan lese kunstbilder med bakgrunn i forskjellige religioner – ikke så ulikt hvordan hellige tekster, fortellinger og annet kan tas i bruk som kildemateriale. Eksemplene er hentet fra østlige religioner.

Bilder kan selvsagt brukes i kombinasjon med verbale tekster, men de kan også leses alene. En fordel med bilder er at mange elever med lav lesekompetanse likevel har (eller kan utvikle) høy bildekompetanse – blant annet fordi bilder og film står så sterkt i ungdomskulturen. Andre fordeler er at bilder kan leses på kryss og tvers, ovenfra eller nedenfra, og at de ofte ikke er narrative. Derfor skiller de seg mer eller mindre markert fra verbale tekster, noe som gjør dem til gode alternativer eller supplementer til andre kilder.

Tre analysemodeller

Som i norskfaget eller kunst og håndverk, handler dette om en form for bildeanalyse. Et naturlig utgangspunkt kan være en helt tradisjonell analysemodell, der elevene øver seg på å sette ord på et bilde 1) innhold eller motiv, 2) form eller virkemidler, og 3) tema eller budskap. Kan elevene skjelve mellom disse sidene ved et bilde, er de allerede godt i gang med en analyse.



Buddha. Kinesisk bronsefigur, 1400-tallet.

Hentet fra Winje 2001.

Et veldig enkelt eksempel: En kinesisk buddhafigur viser en mann som mediterer samtidig som han holder den ene hånden ned mot jorden. Mannen kan beskrives i detalj på motivnivå, og det er også mulig å si noe fornuftig om formale elementer som symmetri, metallet figuren er lagd av, og så videre. For å gjøre en slik analyse god og religionsfaglig relevant, må elevene i tillegg kunne arbeide på et tematisk nivå. De må for eksempel kunne tolke mannen som Buddha, vite litt om buddhistisk meditasjon og helst noe om buddhafigurers status og betydning innenfor buddhismen. De bør også kunne lese Buddhas høyre hånd som den mudraen (håndstillingen) som viser at han – i det øyeblikket han blir en buddha (oppvåknet) – tar jorden til vitne på at den innsikten han har oppnådd er i overensstemmelse med dharma (verdensorden).

Alle de tre nivåene i analysen, men særlig det tematiske nivået, fordrer kunnskaper som elevene må tilegne seg for å kunne arbeide med religiøs kunst på denne måten. Bildelesing kan derfor stimulere lesing av faglitteratur, oppslagsverk og så videre.

På det innholdsmessige nivået, som nok er det enkleste, kan vi skjelne mellom en preikonografisk og en ikonografisk tilnærming. En preikonografisk tilnærming innebærer at elevene beskriver det de ser, uten nødvendigvis å forstå hva det betyr. En ikonografisk lesing av bildet innebærer derimot at de kan forklare hva de ser, for eksempel at en person er en buddha. Det kan være pedagogisk lurt å gi rom for arbeid på et preikonografisk nivå, siden elevene da lettere kan komme i gang med å beskrive det de ser – selv om de ikke har satt seg inn i for eksempel buddhismen. Relativt raskt bør de imidlertid konsultere lærebøker og lignende, og videreutvikle analysen på et ikonografisk nivå. En god analyse vil – akkurat som en diktanalyse i norskfaget – trekke inn elementer fra både motiv og virkemidler når temaetikken avslutningsvis drøftes og begrunnes.

En annen analysemodell er hentet fra Brit Paulsen (Paulsen 1996). Den kan med fordel kombineres med ovennevnte modell, og har sin styrke i at den fokuserer på kunnskap. Paulsens modell skiller mellom tre former for kunnskap: 1) Kulturhistorisk kunnskap – det vil i denne sammenhengen si religionsfaglig kunnskap, 2) ferdighetskunnskap – det vil si kunnskaper og ferdigheter når det gjelder bildebetraktning og -analyse, og 3) personlig kunnskap – det vil si mer private eller eksistensielle tanker og opplevelser i forbindelse med bildestudiet.

Den første kunnskapsformen er viktigst i religionsfaglig sammenheng. Paulsens modell gjør det imidlertid enklere å se sammenhengene mellom det rent faglige (religionskunnskapen), det tverrfaglige potensialet (arbeidet med analysen) og den personlige siden ved faget, som jo handler om religioner og livssyn som angår enkelte elever. Modellen kan hjelpe elever med å skjelne mellom religionsfaglig og personlig kunnskap, noe som er viktig i et fag som handler om religiøse forestillinger og verdier som mange allerede forholder seg til eller har gjort seg opp sterke meninger om.

En tredje modell kan vi hente fra Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen (2000 og 2007). I arbeidet med tematikken i et bilde kan elevene forsøke å skjelne mellom en allmenn dimensjon, en (allmenn)religiøs dimensjon og en religionsspesifikk dimensjon. For eksempel kan buddhafigurens budskap forstås som allment eller allmennmenneskelig dersom en

vektlegger behovet for ro og refleksjon, som jo imøtekommes i meditasjon. I buddhafigurens budskap ligger også en fellesreligiøs dimensjon, siden den tematiserer frigjøring – fra båndene som binder mennesket til livet her og nå, preget av lidelse og død. Tematikken har også en religionsspesifikk dimensjon, i det den tydeliggjør den *buddhistiske* løsningen på lidelsens problem.

Det er mange grunner til at elever og lærere bør kunne skille mellom ulike dimensjoner på denne måten. Jeg vil særlig trekke fram én årsak: Vi har i Norge de siste tiårene i stor grad fortolket kristendommens bilder og fortellinger i lys av den allmenne dimensjon. Det henger sammen med en modernisering og humanisering av kristendommen – i hvert fall slik den er blitt fremstilt i skolebøkene (Winje 2008 og 2010). Jesusfortellingen fortolkes i stor grad humanistisk, mens fortellinger om ikke-kristne guder og religionsgrunnleggere i mindre grad fortolkes på denne måten. De blir mer ensidig presentert med vekt på den religionsspesifikke dimensjon, noe som medfører en form for eksotisering. Kristendommen blir forstått som en religion med relevans for alle, særlig moderne, vestlige mennesker med en humanistisk grunnholdning. Hinduisme, buddhisme og islam korresponderer derimot ikke med det moderne. Disse religionene har kun relevans for de som tilhører dem.

Når en vektlegger den allmenne dimensjonen ved kristendommen, allmenngjøres altså denne religionen på en måte som medfører at de ikke-kristne religionene på et vis vurderes som irrelevante – selv om det ikke sies i klartekst at kristendommen har større relevans enn de andre. Ved å trekke alle de tre dimensjonene inn i analysen av bilder og andre estetiske uttrykk fra alle religioner i faget, kan elevene selv oppdage hvordan visse sider ved hver eneste religion har relevans for alle mennesker (den allmenne dimensjon), samtidig som alle religioner har visse fellestrekk (den religiøse dimensjon) og visse særegenheter (den religionsspesifikke dimensjon).

En kan selvsagt ikke sette i gang med komplekse og omfattende analysemodeller sånn helt uten videre. Enkelte arbeidsoppgaver, prøver og så videre kan likevel legges opp slik at elevene må øve seg på å tolke bilder på en måte som dokumenterer både kunnskapstilegnelse og evnen til selvstendig arbeid. I en elevgruppe som får dreis på en slik arbeidsmåte, kan en i analysen øke vanskelighetsgraden og stille stadig flere spørsmål.

Et eksempel: Shiva



Shiva Nataraja. Syd-indisk bronsefigur, 900-tallet.

Hentet fra Winje 2001.

Shiva Nataraya (Dansende Shiva) er et motiv som først ble utviklet under det syd-indiske Choladynastiet, samtidig med at islam begynte å dominere Nord-India. Motivet har siden blitt viktig innenfor store deler av hinduismen, og egner seg til analyse i religionsfaglig sammenheng (Grimmitt 2000). I stedet for et bilde av figuren, kan det være fint å ta med en liten kopi i klasserommet.

Å lese et bilde betyr som sagt på et vis å analysere det. En slik tilnærming kan gjerne begynne preikonografisk eller ikonografisk: Hva er det egentlig vi ser her? Elevene kan se nærmere på visse elementer i bildet eller figuren og forsøke å identifisere dem: Guden er Shiva, han har en krone eller lignende på hodet, han danser, han står på et lite vesen, og så videre. Noen av disse elementene kan gjenkjennes, mens andre forblir uforståelige.

Når lærere, medelever eller fagbøker er konsultert, og så mange innholdselementer som mulig er forstått, kan en se nærmere på formale elementer: Materiale, symmetri, mål, det gylne snitt – hva skaper harmoni og eventuelt disharmoni? Hvilke formale elementer tydeliggjør at Shiva er en gud og ikke et menneske? Her gir for eksempel figurens sentrale plassering i sirkelen og andre virkemidler en harmonisk effekt, mens orienteringen mot venstre (tre av armene og begge føttene) gjør at den ikke virker statisk, men levende.

Gunther Kress og Theo van Leeuwen (1996) peker for øvrig på en del formale trekk som går igjen i mange kulturer, ikke minst når det gjelder komposisjon. Et eksempel er hvordan kjente forhold ofte gjengis til venstre i et bilde (dersom leseretningen er fra venstre mot høyre), mens ukjente forhold tematiseres til høyre. Et annet eksempel er hvordan reale forhold gjerne plasseres nederst i bildet, mens ideale forhold tematiseres øverst.

Dette bringer oss over til figurens tema eller budskap. I vårt eksempel tramper Shiva på en liten figur, en demon eller lignende som representerer menneskets virkelighet, nemlig avidya (uvitenhet). Så lenge mennesket tror at det kroppslige livet her og nå representerer den egentlige virkeligheten, lever det i en illusjon. Shiva er en gud som ødelegger illusjoner og tilbyr kunnskap om sammenhenger som i utgangspunktet er skjulte: samsara (gjenfødelse – tid, rom og materie som relative størrelser), moksha (frigjøring fra samsara) og identiteten mellom atman (menneskets sjel) og brahman (gud eller verdenssjelen). Shivafiguren representerer altså åndelig og frigjørende kunnskap, og tydeliggjør på den måten hinduismens gnostiske preg.

Samtidig tilbyr Shiva trygghet og beskyttelse. Med hender og føtter sier han: ”Frykt ikke!” og ”Søk beskyttelse under min fot!” Shivas ansikt er rolig og innadvendt og viser at han er en yogi, en som mediterer. Samtidig er kroppen hans aktiv og feminin som et uttrykk for energi og skaperkraft. Shiva er både gud (passiv og himmelsk) og gudinne (aktiv og jordisk – Jacobsen 2003).

I en av hendene hans brenner en ild som representerer varme – både i betydningen liv og i betydningen ødeleggelse. Shiva er den store ødeleggeren, men nettopp derfor også den store livgiveren eller skaperen. Ja, bildet kan til og med tolkes panteistisk, siden Shiva inngår som et element (ånd) i samspill med de andre elementene: jord nederst, vann representert ved nagaene (slangene) rundt halsen hans, luften eller vinden som viser seg i beltet som blåser, og ild blant annet i sirkelen (jamfør samsara) som omslutter ham.

Shivafiguren kan altså fortolkes på mange måter, og enkelte elever kan la det gå sport i å arbeide på denne måten. Det kan som sagt gi mening å avslutte analysen med å sette ord på hvilke verdier og ideer denne versjonen av Shiva tematiserer, eller hvilket budskap han sender ut. En kan i den forbindelse drøfte om figurens budskapet kan forstås i lys av dimensjonene nevnt ovenfor. Elevene vil selvsagt se at Shiva kan fortolkes i lys av spesifikke hinduiske forestillinger om dharma, samsara, moksha og så videre. Mange vil også se at flere religioner tematiserer noen av de samme forestillingene om frigjøring fra illusjoner om egen identitet og betydning.

Når en undersøker den allmenne dimensjon, undersøker en også om dette eksempelet på hinduisk kunst kan si oss noe av betydning for menneskelivet – uavhengig av om betrakteren er hindu eller ikke. Kanskje forholdet mellom det maskuline og det feminine eller betydningen av kunnskap kan være slike temaer. Får en elevene til å drøfte slike spørsmål, oppnås to gevinster: Elevene lærer *om* religion, og de lærer *av* religion.

På den annen side må elevene selvsagt få slippe å lære noe som helst av en religion de ikke ønsker å nærme seg. De får derimot ikke slippe å tilegne seg kunnskap om religioner og livssyn som fungerer som premissleverandører for store grupper mennesker i dagens samfunn. Og skal kunnskapen bli noe annet enn tørre oversikter, må de kunne arbeide analytisk med representative, sammensatte tekster – det være seg bilder, verbale tekster, bygninger, ritualer eller annet.

Litteratur

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

Breidlid, Halldis og Nicolaisen, Tove (2007): *På skattejakt i fortellingsuniverset. Fortelling i religionene*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grimmitt, Michael (red.) (2000): *Pedagogies of Religious Education*. Great Wakering, Essex: McCrimmons.

Jacobsen, Knut A. (2003): *Hinduismen*. Oslo: Pax.

Kress, Gunther og van Leeuwen, Theo (1996): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge.

Paulsen, Brit (1996): *Billedkunst og Kunnskap*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

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

Winje, Geir (2008): "Lærebøkene i KRL – hva har skjedd på ti år?" *Norsk teologisk tidsskrift* 1/2008.

Winje, Geir (2010): "Når "de andre" rykker nærmere. Om 1900-tallets lærebøker i kristendomskunnskap" (under utgivelse).