

Geir Winje

NÅR KUNST FORKYNNER

Forkynnelse skal unngås i undervisningen. Selv om det er den enkelte elev eller foresatte som definerer hva som virker forkynnende, bør læreren likevel problematisere hvor grensen går mellom forkynnelse og kunnskapsformidling, mellom opplæring *til* tro og opplæring *om* tro. Får elever fritak fra å arbeide med religiøse tekster fordi de forkynner, går de glipp av religions- og kulturhistorisk kunnskap. De bør også arbeide med slike tekster for å oppøve evnen til å identifisere og eventuelt avvise forkynnelse.

Dersom en lærer eller lærebok forkynner på en entydig måte, er det et klart overtramp. Det er mer komplisert å bruke religioners primærtekster som læremidler. De er ikke designet for undervisning i dagens skole, og kan på den ene side forstås som ren propaganda for sine respektive religioner. På den annen side er de som historiske dokumenter nødvendige supplement til lærebøkene. Elevene bør ideelt sett respektere dem og vise dem interesse, men samtidig (om de ikke representerer egen religion) markere avstand til budskapet de formidler. Skal de utvikle en slik dobbel kompetanse, må de øve seg. Så selv om forkynnelse ikke skal finne sted i skolen, må elevene arbeide med forkynnelse, akkurat som de i norskfaget må arbeide med reklame.

Denne artikkelen handler om elevenes lesing av religiøs kunst forstått som primærtekster. Den følger opp «Å lese kunstbilder som religiøse tekster» (*Religion og livssyn* nr 3/2010), der eksemplene ble hentet fra østlig religion. I det følgende hentes de midlertid fra islam. I en innledende del skisseres de analysemodellene som ble presentert grundigere i «Å lese kunstbilder som religiøse tekster». Deretter følger en kort del om figurativ plakatkunst, før artikkelen avsluttes med et eksempel på lesing av tradisjonelle geometriske ornamenter.

Å lese kunstbilder som religiøse tekster

En enkel analysemodell som kan brukes i mange fag og sammenhenger skiller mellom 1) innhold eller motiv, 2) form eller virkemidler, og 3) tema, budskap eller hensikt. Den kan egne seg i RLE eller RE når elever arbeider med eksempelvis en *mihrab*:¹ 1) Det er forholdsvis enkelt å gjøre rede for motivet; *mihrab*en kan beskrives som en multimodal tekst bestående av en fordypning i en vegg, gjerne usmykket med ornamenter og arabiske bokstaver. 2) De formelle virkemidlene omfatter blant annet fargebruk og symmetri. Gjentakelser skaper rytme, og i geometriske mønstre brukes ofte rotasjoner og speilinger (Melhus og Winje 2009). I *arabesker* fylles alle felt med stiliserte planteformer, og

¹ Om elevene ikke får besøkt en moské, kan de arbeide med ett eller flere bilder. Blant mange eksempler på Internett, kan nevnes Wikipedias «Mihrab Gallery», «Photos of Mihrabs» fra Islamic Art Database og Pinterest's «Mosques, Minarets and Mihrabs» (en.wikipedia.org/wiki/Mihrab#Gallery, islamicartdb.com/photos/mihrabs/ og www.pinterest.com/wordchick/mosques-minarets-and-mihrabs/ - alle lest 30.10.13).

plantestengler bukter seg langs alle linjer. Slike virkemidler kan være meningsbærende i seg selv (Kress og van Leeuwen 2006), men de tydeliggjør også nisjens *betydning*: 3) *Mihrabens* hensikt er blant annet å tiltrekke seg oppmerksomhet og peke ut en retning. Den peker mot islams geografiske sentrum, og tematiserer dermed islams enhet, som igjen korresponderer med Guds enhet. *Mihraben* kan også tolkes som en hentydning til paradiset. Den minner om en portal, mens utsmykningen kan assosieres med Guds skaperverk: Geometriske mønstre representerer orden og lovmessighet og eventuelle planteformer uttrykker liv og frodighet.

På den ene side kan en *mihrab* altså forstås som forkynnende, i hvert fall på et tematisk nivå, i det den formidler budskapet om at det finnes kun én Gud. I tillegg inviterer *mihrab* på en måte til bønn. På den annen side kan den oppleves som ikke-forkynnende. Verbal forkynnelse forutsetter at tilhørerne forstår forkynnelsens språk, og uten språklig kompetanse kan de ikke motta budskapet. På samme måte er kunstens budskap uforståelig om en ikke kjenner kunstens språk. Dessuten er ikke-verbale tekster mindre entydige enn verbale tekster, så eventuelle budskap tolkes ulikt – også blant muslimske kunstgjennere.

Når vi møter kunst fra en religion vi ikke kjenner, vil den første lesingen være preikonografisk (Panofsky 1967). Vi forstår ikke hva tegnene betyr, og gjenkjenner verken bokstaver, personer eller andre motiver. Læreren kan benytte seg av elevenes preikonografiske lesing, som altså er en form for feillesing, til å få fram spørsmål og vekke nysgjerrighet. Læring innebærer imidlertid å bevege seg fra et preikonografisk til et ikonografisk nivå, og videre mot et ikonologisk eller tematisk nivå.

En annen analysemodell fokuserer på *hva* elevene kan lære av kunst. Brit Paulsen (1997, Høgskolen i Hamar) skjeler mellom kulturhistorisk kunnskap, ferdighetskunnskap og personlig kunnskap, kategorier som egner seg godt i RLE/RE. Religionskunnskap er kulturhistorisk kunnskap. Ferdighetskunnskap gjelder hvordan en betrakter, leser, beskriver og kommuniserer om kunst. Den kan karakteriseres som allmenn, men er samtidig formalisert i faget kunst og håndverk. Personlig kunnskap er mer privat eller eksistensiell, og skal ikke formaliseres, selv om læreren bør være oppmerksom på elevenes bakgrunn og personlige preferanser.

Dette bringer oss over på en modell utviklet av Susanne Knudsen (Høgskolen i Vestfold, Knudsen og Aamotsbakken 2009 – ikke behandlet i «Å lese kunstbilder som religiøse tekster»). Hun er opptatt av hvordan leseren i møte med en tekst inntar posisjonen som den bekrefte(n)de leser, den konfronterte leser og den utforskende leser. De fleste lærere ønsker seg utforskende lesere, men de må samtidig gjenkjenne, akseptere og respektere at elever inntar konfronterende eller bekreftende leserposisjoner i møte med tekster fra visse religioner.

Den siste modellen som skal nevnes her er utviklet av Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (2007, 2011). I sin fortellingsdidaktikk benytter de seg av det faktum at både elever og andre som arbeider med tematikken i en religiøs fortelling, kan vektlegge ulike dimensjoner. De skjeler mellom en allmennmenneskelig, en religiøs og en religionsspesifikk dimensjon. I en samtale om en *mihrab*, kan en for eksempel vektlegge at den korresponderer med allmenne tanker og verdier, og tolke den som et symbol på samhörighet og enhet på et rent menneskelig plan. Andre kan være mer opptatt av den (felles)religiøse dimensjon og forstå *mihrab* som et uttrykk for monoteisme. Atter andre vil vektlegge den religionsspesifikke dimensjon og lese *mihrab* som et budskap om at islam er den eneste religionen som henvender seg til alle mennesker med budskapet om den ene Gud.

For å unngå at religiøse tekster skal virke forkynnende på elevene, vektlegger noen lærere og lærebøker den allmenne dimensjonen på bekostning av den religionsspesifikke. Det som da skjer, er ikke nødvendigvis at kunsten blir mindre forkynnende, men at budskapet endres. Om en leser en *mihrab* som en oppfordring til alle mennesker om å realisere fred og enhet uavhengig av religion, blir tematikken mer humanistisk og moderne enn i en religionsspesifikk lesing, som nødvendigvis vil være mer førmoderne. Mitt inntrykk fra lærebokanalyser og observasjon av RLE/RE-undervisning, er at det som oftest er kristendommens tekster som fortolkes allment og humanistisk. Når kunst fra islam og andre religioner (med et mulig unntak for jødedommen, se Winje 2003) presenteres med større vekt på den religionsspesifikke dimensjon, virker de mindre allmenne og mer eksotiske enn kristendommen. (En interessant parallell er hvordan lærebøkene gjør buddhismen mer allmenn, og dermed mer relevant for ikke-buddhister, enn hinduismen, se Winje 2013).

Plakatkunst

Figurativ kunst leses som nevnt mer entydig enn geometrisk kunst, særlig når den illustrerer forkynnende fortellinger eller er plassert i kirker eller templer. Bildeforbudet medfører imidlertid at elevene sjelden møter figurativ kunst fra islam, selv om den er representativ for enkelte perioder i sjaiislams historie og for moderne plakatkunst i blant annet Tyrkia. Her kan Profeten avbildes som en skjeggete, idyllisert helt som bærer på Koranen.² Slike glorifiserte, folkelige portretter minner om tilsvarende i andre religioner. Et bildesøk på Google gir en del treff på «Muhammad», men mange flere på «Jesus» eller «Mary». Muhammed virker mer maskulin enn Jesus gjør i typiske «søndagskolebilder», og har som sådan mer til felles med Jehovas vitners Jesus (søk f.eks. på «Jehovah Witness Jesus»). Søker vi på «Vishnu», «Shiva» eller «Devi», finner vi masseproduserte, fargesterke guder i kongelig skrud som smilende ser rett på betrakteren, viser fram sine attributter, og formidler harmoni ved hjelp av virkemidler som symmetri og det gylne snitt (Winje 2002). Muhammedportrettene har fellestrekk med dem, men inviterer ikke til tilbedelse. Som Buddha eller Guru Nanak er han fremstilt mer som et forbilde enn som en guddom. De har også fellestrekk med politisk plakatkunst (søk f. eks. på «Mao»).

I denne tabellen er alle kategoriene fra analysemodellene ovenfor lagt inn. Stikkordene i høyre kolonne antyder hvordan elevene kan tenkes å lese og reagere på religiøs kunst, i dette tilfellet et folkelig portrett av Muhammed. Mens #1 viser at det er bildets religionsspesifikke tematikk som særlig kan virke forkynnende, tydeliggjør #2 en annen og vel så viktig utfordring.

Motiv	Preikonografisk lesing	Mann med skjegg, turban og bok
	Ikonografisk lesing	Profeten Muhammed
Form/virkemidler		Sterke farger, symmetri, innramming, etc
Tema/budskap	Allmenn dimensjon	En sterk personlighet
	(Felles)religiøs dimensjon	En profet og religionsstifter
	Religionsspesifikk dimensjon	#1 Representerer den eneste sanne religion, Profeten, Koranen og trosbekjennelsen unike for islam
Kunnskap	Kulturhistorisk kunnskap	Islamsk plakatkunst, sentrale trosforestillinger
	Ferdighetskunnskap	Å betrakte og forsøke å forstå kunst, se den i sammenheng med religion/islam, forstå at/hvorfor

² Se f. eks. «Muslimske populærbilder» (www.hf.uib.no/i/religion/popularikonografi/utstill02.html - lest 02.11.13).

		det er unntak fra bildeforbudet	
	Personlighetskunnskap	Konfrontert leser	#2 Kritisk til brudd på bildeforbudet, kritisk til at slik kunst vises i skolen når den bryter med egne eller andres normer
		Utforskende leser	Spennende med brudd på bildeforbudet, nysgjerrig på motivet, forsøke å forstå begge deler
		Bekreftet leser	Gjenkjenne kunsten som sin egen eller positiv til at bildeforbudet ikke tolkes så strengt

Geometrisk kunst

Det kan argumenteres både for og imot at tradisjonell muslimsk kunst er forkynnende. Islamsk estetikk omfatter mange måter å fortolke geometriske mønstre på, fra det minimalistiske til det maksimalistiske (Renard 1996). Minimalistiske tolkninger begrenser seg ofte til å påpeke at slike mønstre er vakre, og at deres funksjon er å utsmykke steder, gjenstander og tekster med en særlig verdi eller betydning – for eksempel Koranen, *mihraben* eller *qibla*-veggen i moskeen. Maksimalistiske tolkninger kan for eksempel tillegge de geometriske formene tallverdier som tolkes numerologisk og dermed tillegges en skjult betydning (Critchlow 1976).

En av dem som befinner seg mellom disse ytterpunktene er Lois Ibsen al Faruqi (1985). Hennes synspunkter trekkes fram i mange sammenhenger, også hos Jan Opsal, som i «Nye rom for gamle bønner» (2013) analyserer utsmykningen i tre Oslo-moskeer. Faruqi poengterer at geometrisk kunst verken er naturalistisk eller humanistisk. Den verken avbilder eller tematiserer naturen eller mennesket. Den er derimot symbolsk, fordi den peker ut over seg selv og betyr noe annet og mer enn det vi umiddelbart ser. Symbolikken er imidlertid ikke eksplisitt eller entydig. I stedet karakteriserer hun den som implisitt og knytter den i stor grad til det formale, som i følgende eksempel:

Når en betrakter en utsmykket *qibla*-vegg (bildesøk «Quibla Wall»), kan en først gå tett inntil veggen og betrakte de minste enhetene i mønsteret; små, intrikate planteformer eller geometriske figurer. På litt større avstand ser en hvordan disse kombineres og gjentas på ulike måter. Det neste en ser, er hvordan planter eller figurer fyller et innrammet felt (en modul), og på enda større avstand ser en også at modulene gjentas. Når et slikt mønster fyller en hel vegg, virker det som om det kan gjentas og utvides i det uendelige, og at veggen bare viser et lite utsnitt av en altomfattende struktur. Den gjør et så overveldende inntrykk betrakteren må utbryte: *Allahu akbar* («Gud er større»). I likhet med *mihraben* (se ovenfor) kan en utsmykket vegg altså forkynne, men forkynnelsen oppleves ikke som religionsspesifikk før kunsten leses på en bestemt måte.

*

Islamsk kunst er matematikk. Som all matematikk kan geometri karakteriseres som abstrakt, rasjonell, ordnet, objektiv og enhetlig (Winje 2012). Naturen er konkret, levende og frodig, men samtidig basert på naturlover som kan uttrykkes matematisk. Geometri refererer derfor til både naturen og Gud, men uten å avbilde dem. Matematikk formidler eller forkynner at det finnes en orden og lovmessighet som kan uttrykkes matematisk. Islamsk kunst knytter denne lovmessigheten til Gud.

Litteratur

- Breidlid, Halldis og Nicolaisen, Tove (2. utg. 2011): *I begynnelsen var fortellingen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breidlid, Halldis og Nicolaisen, Tove (2007): *På skattejakt i fortellingsuniverset. Fortelling i religionene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Critchlow, Keith (1976): *Islamic Patterns*. London: Thames & Hudson.
- Faruqi, Lois Ibsen al (1985): An Islamic Perspective on Symbolism in the Arts. New Thoughts on Figural Representation. I Apostolos-Cappadona, Diane (red.). *Art, Creativity and the Sacred*. New York: Crossroads.
- Knudsen, Susanne V. og Aamotsbakken, Bente (2009): The Design of the Reader in Educational Settings. I *Designs for Learning* 1/2009.
- Kress, Gunther og van Leeuwen, Theo (2.utg. 2006): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge.
- Melhus, Kjersti og Winje, Geir (2009): Å regne i RLE. I Fauskanger, Janne, Mosvold, Reidar og Reikerås, Eli K. L. (red.): *Å regne i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opsal, Jan (2013): Nye rom for gamle bønner. Bønnerom i nybygde moskeer i Oslo. I Repstad, Pål og Tønnessen, Elise S. (red.): *Hellige hus. Arkitektur og utsmykning i religiøst liv*. Oslo: Cappelen Damm.
- Panofsky, Erwin (1967): *Studies in Iconology. Humanistic Themes in the Art of the Renaissance*. New York: Harper Torchbooks.
- Paulsen, Brit (1996): *Billedkunst og Kunnskap*. Oslo: Cappelen.
- Renard, John (1996): *Seven Doors of Islam. Spirituality and the Religious Life of Muslims*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Winje, Geir (2002): Modernitetens religiøse kunst. Forsøk på en oversikt. I *Din. tidsskrift for religion og kultur* nr 2+3/2002.
- Winje, Geir (2003): *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL. Rapport 2/2003*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Winjw, Geir (2. utg. 2012): *Guddommelig skjønnhet. Kunst i religionene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Winje, Geir (2013): Respekt, toleranse, dialog? Holdninger til østlige religioner i de første lærebøkene i KRL. I Askeland, Norunn, Maagerø, Eva og Aamotsbakken, Bente (red.): *Læreboka. Studier av ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika.