

## METODISK ARBEID MED RELIGIONENES MUSIKK I KRL

Denne artikkelen handler om hvordan religionenes musikk kan brukes i undervisningen, først og fremst i lys av læreplanen i KRL (se *KRL-boka 2005*). Her heter det at elevene på 1.-4. årstrinn skal kunne ”gjenkjenne og gjøre bruk av estetiske uttrykk knyttet til” henholdsvis kristendommen, jødedommen, islam, hinduismen, buddhismen og humanisme (s 13f). Det er i denne sammenhengen nærliggende å forstå musikk som et estetisk uttrykk på linje med for eksempel bildekunst og arkitektur. I kompetansemålene etter 7. årstrinn sier læreplanen at elevene skal kunne ”presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk knyttet til” de samme fem religioner og ”presentere ulike kunst- og musikkuttrykk som gjenspeiler humanisme” (s 15f). Med ”gjøre bruk av” og ”presentere” forstår vi det slik at elevene skal kunne gi egnede faglige kommentarer til blant annet musikkseksempler. Denne forståelsen sannsynliggjøres når læreplanen senere sier at elevene på 8.-10. årstrinn skal kunne ”beskrive og reflektere over særtrekk ved (...) musikk knyttet til” henholdsvis kristendommen, jødedommen, islam, hinduismen og buddhismen, samt ”gjenkjenne og beskrive humanistiske ideer og verdier i (...) musikk” (s 17f).

Vi forstår i lys av denne kjappe gjennomgangen musikkens plass i KRL på følgende måte: Elevene skal møte musikalske uttrykk som er representative for de religioner og livssyn som dominerer i KRL på nær sagt alle årstrinn. Kravene som stilles til elevenes ferdigheter og kunnskaper i møtet med musikken blir høyere etter hvert som elevene blir eldre. Lærerens oppgave er i hovedsak å arrangere disse møtene mellom elever og musikk, samt å bidra med faglig veiledning på en slik måte at elevene i møtet med musikken får økt sin kunnskap om og innsikt i den aktuelle musikken, så vel som den aktuelle religion eller livssynstradisjon.

I det følgende vil vi presentere og belyse en del valg og utfordringer som læreren vil støte på i dette arbeidet. Vi vil først se nærmere på noen kriterier for valg av musikk til KRL-undervisningen, før vi gjør rede for noen bærende prinsipper i elevenes møte med estetiske uttrykk som musikk. Deretter kommer et avsnitt om musikkanalyse i KRL, før vi avslutter artikkelen med en kommentar til noen av de problemene vi kan møte i dette arbeidet.

### VALG AV MUSIKK TIL KRL-UNDERVISNINGEN

Når vi skal velge musikk til KRL-undervisningen, begrenses valgmulighetene kraftig fordi de færreste av oss har et godt musikkbibliotek til dette formålet. Med en del læreverk følger riktignok CD'er med musikk – på godt og vondt, for de kan i verste fall tas i bruk på en måte

som ikke bidrar til at målene for faget nås. Et eksempel er den ”stemningsskapende” musikken fra fjerne kontinenter som av og til spilles i klasserommet. Den bidrar sjelden til noe annet enn at musikken (og religionen den representerer eller illustrerer) fremstår som eksotisk – og dermed fremmed og rar. Hvis eksemplene i tillegg verken er representative eller kommentert faglig, kan det hele bli ganske absurd. Det kan i slike tilfeller være mindre skadelig å droppe musikkseksempler enn å bruke dem.

I det følgende presenterer vi noen ideelle krav som bør kunne stilles til den musikken som tas i bruk i KRL. Alle kravene eller kriteriene kan eller skal selvsagt ikke innfris til enhver tid, og praktiske begrensninger må aksepteres. Flere kriterier kan også settes opp av lærere, foresatte og eventuelt elever. Listen nedenfor er ment som en hjelp i jakten på egnet musikk i KRL og som et utgangspunkt i arbeidet med å integrere musikk i dette faget.

Det første kriteriet gjelder *representativitet*. Med dette mener vi at et musikkseksempel som sies å representere hinduismen faktisk gjør det. Faren er i vår postmoderne tid stor for at vi snubler over musikk som utgir seg for å representere en eller annen religion, men som i praksis kun eksemplifiserer hvordan postmoderne, vestlige mennesker *opplever* denne religionen. Mens for eksempel islam og hinduisme akkurat nå ikke er så populære innslag i New Age-sammenheng, er buddhismen det i svært stor grad. Det medfører at mange butikker selger CD’er med ”buddhistisk musikk” som ikke er representativ for den formen for buddhisme som har hovedfokus i KRL, og som for eksempel praktiseres i vietnamesiske miljøer i dagens Norge.

På den annen side kan en CD med ”postmoderne” buddhistisk inspirert musikk selvsagt ha sin funksjon i KRL. Poenget er bare at den nettopp da bør presenteres og kommenteres i lys av moderne turisme, globale medier og det læreplanen kaller ”ulike former for nyreligiøs (...) praksis” (*KRL-boka 2005*: 18).

Dette bringer oss over på det neste kriteriet, som gjelder musikkens *aktualitet*. Det er i mange sammenhenger interessant å trekke frem gammel musikk som illustrerer musikk- og religionshistoriske røtter. I hovedsak mener vi imidlertid vekten bør ligge på musikk som er i bruk i dag og som i prinsippet kan identifiseres som ”egen” av norske barn med ulik religiøs bakgrunn. Det betyr i praksis at kristen musikk selvsagt kan eksemplifiseres med gregoriansk sang, men at vi ikke må glemme salmene fra gudstjenester eller sangene fra frikirkelige møter. Det betyr også at for eksempel hinduisk musikk ikke bare eksemplifiseres med nordindisk klassisk musikk, men også med sørindisk folkelig musikk. Og så videre.

Faren er stor for slike feilslutninger, noe vi allerede har sett i det faktum at lærebøkene inneholder uforholdsmessig mange ”gamle” og ”fremmede” kunstseksempler fra hinduismen, buddhismen og islam – i motsetning til de uforholdsmessig mange ”moderne” og vestlige kunstseksemplene fra jødedommen, kristendommen og humanismen (se Winje 2003). Kunst- og musikkseksempler kan altså – ubevisst og ufaglig – kommunisere enkelte religioner som moderne og ”nære”, og andre som førmoderne og ”fjerne”.

Når vi stiller krav om representativitet og aktualitet for musikken som trekkes frem i KRL, er det med utgangspunkt i læreplanens krav om at likeverdige pedagogiske prinsipper skal legges til grunn for undervisningen om de forskjellige religionene (*KRL-boka 2005*: 9). Det er uheldig hvis én religion fremstår som aktuell, mens en annen virker fremmed og forhistorisk. De neste kriteriene vi vil trekke frem gjelder imidlertid hensynet til elevene. Det nytter jo ikke å velge egnede musikkseksempler dersom elevene ikke kan dra nytte av dem i egen læring.

Det tredje kriteriet gjelder derfor *de analytiske mulighetene* i musikken som trekkes frem i KRL. Når elevene møter en tekst, et bilde, en bygning, en person eller et stykke musikk som representerer en religion, vil mange oppleve det på en direkte og ikke-analytisk måte. Det er verdifullt. Samtidig er det skolens oppgave at *læring* skjer i møtet med slike uttrykk fra religionene. Derfor arbeides det gjerne både i for- og etterkant av møtet med mer analytiske og reflekterende metoder. Skjer ikke det, blir elevenes møte med kunstuttrykkene stående for seg selv, uten å inkorporeres i eller bidra til å videreutvikle kunnskapen om den religionen de arbeider med.

Vi mener derfor at (i hvert fall deler av) den musikken elevene lytter til i KRL bør kunne analyseres av elevene. Analyse innebærer å stille spørsmål til enkeltelementer i musikken, for gjennom en dekonstruksjon lettere kunne gripe eller se helheten på en meningsfull måte. Analytisk arbeid kan selvsagt føre galt av sted, men er ideelt sett nødvendig når elevene skal danne seg et bilde av virkeligheten – uansett fag. Vår påstand er at 6-åringer så vel som 15-åringer kan arbeide analytisk. Alle kan stille spørsmål til enkeltelementer i en tekst, et bilde eller et musikk eksempel. Alle kan lete etter svar på disse spørsmålene, og alle kan sette sammen ulike deler til mer komplekse bilder. Skal dette skje – på et enkelt nivå på 1. årstrinn eller på et mer komplisert nivå på 10. årstrinn – må musikk eksemplene være åpne for slike spørsmål. De må med andre ord være åpne for analyse. Vi ser nærmere på analyse av musikk i KRL senere i artikkelen.

Dette bringer oss til det siste kravet vi vil stille til musikk eksemplene i KRL i denne sammenhengen, nemlig kravet om *tilgjengelighet*. Skal musikken kunne analyseres av elever, og skal den fremstå som interessant, spennende og kanskje vakker, bør den etter vårt syn ikke være alt for annerledes enn det elevene kjenner til fra før. For eksempel kan det være lurt å sørge for at den musikken de yngste elevene møter ledsages av tekst. Tekster kan oversettes og kaste lys over det kognitive elementet i musikken. Likeledes kan en i andre sammenhenger fokusere på religiøs musikk uten tekst. Vi skal heller ikke glemme at gjenkjennelige melodier og jevne rytmer kan bidra til at det første møtet med musikk fra en tradisjon som ikke er ens egen blir vellykket.

Vi vil samtidig understreke at ikke all musikk bør være like tilgjengelig. Elevene har godt av å bryne seg i møtet med kulturuttrykk som ikke bare bekrefter egne forestillinger om for eksempel hvordan musikk høres ut. Vi foreslår derfor at elevene på alle årstrinn i KRL møter musikk som i ulik grad både er og ikke er umiddelbart tilgjengelig. Samtidig tror vi det bør legges opp til en progresjon gjennom de ti til tretten årene elevene skal arbeide med dette stoffet – i hovedsak fra det kjente mot det mer ukjente.

## NOEN PRINSIPPER FOR ARBEIDET MED MUSIKK I KRL

I dette avsnittet presenterer vi noen prinsipper vi tror kan være til hjelp i arbeidet med religionenes musikk i KRL. Vi tar utgangspunkt i det som skjer når en elev møter et stykke musikk. Musikk henvender seg til hørselen, men også til følelser og tanker. Samtidig skal møtet med musikken bidra til at målene i KRL nås. Musikken skal med andre ord ”gi gjenkjennelse ut fra elevens egen bakgrunn, fremme ny innsikt og gi rom for dialog tilpasset ulike alderstrinn” (*KRL-boka 2005: 9*). Dette skal videre føre ”til allsidig dannelse, til personlig utvikling og til bevissthet om egen identitet” (*ibid*).

Som sitatene ovenfor viser, handler KRL i stor grad om å styrke elevenes livssynsmessige identitet, men på en slik måte at anerkjennelse av andres identitet også styrkes. Eller for å spissformulere: Elevene skal møte både egen og andres musikk på en slik måte at respekten for alles identitet styrkes. For å tydeliggjøre hva som skjer i denne prosessen, kan vi operere med tre typer kunnskap som er aktuelle i møtet mellom elev og musikk: kulturhistorisk kunnskap, ferdighetskunnskap og personlighetskunnskap. Begrepene er hentet fra Brit Paulsens *Billedkunst og Kunnskap* (1996), men kan etter vårt syn anvendes også i arbeidet med musikk.

Med kulturhistorisk kunnskap sikter vi til relevant fagkunnskap om religion, historie, geografi, musikk, etc. Slik kunnskap er lettere å måle enn de andre kunnskapstypene, og den er også klarere formulert i kompetansemålene i skolens læreplaner. Med ferdighetskunnskap mener vi ferdigheter i å lytte, analysere, etc, men også ferdigheter som er nødvendige når elevene skal presentere sin innsikt for andre ved hjelp av muntlig og skriftlig presentasjon, samtale, eventuelt musisering, etc.

Personlighetskunnskap skal ikke i like stor grad som de andre to kunnskapstypene settes i system eller måles når elevene arbeider med musikk i KRL. Personlighetskunnskap har med følelser, fornemmelser, gjenkjennelse og andre former for personlig opplevelse å gjøre. Den er altså ikke så faglig forankret og analytisk som kulturhistorisk kunnskap og ferdighetskunnskap. Personlighetskunnskap innebærer blant annet elementer av vurdering. Det må lærere og medelever selvsagt respektere, selv om målet er at elevene skal respektere *alle* religiøse uttrykk de møter i dette faget. Til tross for at personlighetskunnskap ikke er like lett å formalisere som de andre kunnskapstypene, hører den med – ikke minst når elever i KRL møter musikk de opplever som sin egen.

Ett poeng er altså at læreren ikke arbeider med å formalisere de tre kunnskapstypene i like stor grad. Alle elever må dokumentere kulturhistorisk kunnskap og ferdighetskunnskap, men personlighetskunnskapen skal få leve sitt eget liv uten til enhver tid å bli kartlagt. Et annet poeng er at de tre kunnskapstypene egentlig ikke kan skilles fra hverandre. Skillet må forstås som en konstruksjon som kan egne seg under planlegging og evaluering av undervisningen. Læreren må med andre ord akseptere at elever liker, misliker, tar avstand fra eller markerer nærhet til musikk som spilles i KRL. Slike reaksjoner hører med i dette faget.

En lignende måte å tenke på er hentet fra Halldis Breidlid og Tove Nicolaisens *I begynnelsen var fortellingen* (2000), som tar for seg fortellinger i KRL. Her opererer forfatterne med tre dimensjoner. Den allmennmenneskelige dimensjon omfatter deler av budskapet i en fortelling som har relevans med tanke på identitet, verdier, etc for alle mennesker, uavhengig av livssynstilhørighet. At denne dimensjonen faktisk fins er selvsagt en påstand som kan diskuteres, men som hypotese er den etter vårt syn egnet i arbeidet med fortellinger og andre kulturuttrykk i KRL. Et eksempel på den allmennmenneskelige dimensjon kan være tanken om nestekjærlighet og omsorg i fortellingen om den barmhjertige samaritan.

En annen dimensjon kalles hos Breidlid og Nicolaisen for religiøs. Her er tanken at mange religioner har visse felles ideer og verdier som tematiseres i fortellingene. Et eksempel er en omsorgsfull og kjærlig Gud – uavhengig av om han karakteriseres som én, treenig eller del av et panteon. I møte med en fortelling som kommuniserer denne dimensjonen – gjerne i kombinasjon med de andre dimensjonene – kan muligens enkelte elever med bakgrunn i ulike religioner oppleve styrking av felles identitet.

Til sist kan nevnes den religionsspesifikke dimensjon, som omfatter de verdier, ideer, etc som er eksklusive for den religionen fortellingen tilhører. I fortellingen om den barmhjertige samaritan kan tanken om at fortelleren (Jesus) er identisk med Gud selv, representere denne dimensjonen. En lignende måte å nærme seg musikk på, kan være med utgangspunkt i en nyansering mellom en universell, en kulturell og en individuell dimensjon.

Det er i KRL nærliggende å vektlegge den religionsspesifikke eller kulturelle dimensjon. Det gjøres også i stor grad i lærebøkene og undervisningen – særlig når det er hinduisme, buddhisme eller islam som står på dagsorden. Når kristendommen, jødedommen eller humanismen står i fokus, har det derimot vært vanligere å tydeliggjøre den allmennmenneskelige dimensjon. Dette er uheldig. Etter vårt syn bør alle dimensjonene få plass i undervisningen uansett hvilke religioner og livssyn som har oppmerksomheten. Den (allmenn)religiøse og allmennmenneskelige dimensjon bidrar til å tydeliggjøre likheter mellom religioner og livssyn, og dermed mellom elevene. Den religionsspesifikke dimensjonen bidrar til å tydeliggjøre forskjeller. Både likheter og forskjeller bør få plass og oppmerksomhet i KRL, jamfør målsetningene om å ”gi gjenkjennelse ut fra egen bakgrunn” og ”fremme ny innsikt og gi rom for dialog” nevnt ovenfor.

Når elevene møter musikk, møter de etter vårt syn kulturuttrykk som kan øke den enkeltes kulturhistoriske kunnskaper og ferdighetskunnskaper, men som også kan medføre økt personlighetskunnskap (jamfør musikkens individuelle dimensjon). Likeledes møter elevene kulturuttrykk med en allmennmenneskelig eller universell dimensjon. Musikk er på mange vis et universalt språk, og i alle kulturer finnes rytmer, melodier, instrumenter, etc. Mye av den musikken elevene vil møte i KRL har også en (allmenn)religiøs dimensjon, i det musikken synges og spilles ved anledninger som går igjen i mange religioner: ved fødsel og andre livssyklusriter, ved gudstjeneste og bønn, ved årssyklusmarkeringer osv. Så å si over alt hvor religion er virksom takkes en gud for at et barn er født eller at årstidene går sin gang.

Og sist – men ikke minst – har religionenes musikk selvsagt også en religionsspesifikk eller kulturell dimensjon. Elevene kan gjennom arbeidet med musikk i KRL erverve og videreutvikle kunnskaper om guder, ritualer, troende menneskers livstolkning med mer. Musikk kan altså tas i bruk som læremiddel eller pedagogisk tekst i KRL – den kan fortelle om til dels de samme forhold som også fortellinger, bilder, skulptur og arkitektur forteller om. Og til forskjell fra den mer ordinære eller leksikalske lærebokteksten egner kunstuttrykkene seg for utforskning.

## ANALYSE AV MUSIKK I KRL

I arbeidet med musikk i KRL vil elevene analysere det de hører, selv om nivåforskjellen selvsagt er stor fra 1. til 10. årstrinn. En enkel modell for analyse, som kan tilpasses alle årstrinn, innebærer tre skritt:

Elevene kan i utgangspunktet beskrive det de hører, uten å innhente ny kunnskap om religion eller musikk. De kan trene seg opp i å lytte til musikk og sette ord på instrumenter, stemmebruk, eventuelt tekst, melodi, rytme og så videre. Yngre elever vil i denne prosessen bruke andre ord og begreper enn eldre elever, men målet er det samme: å bli bevisst det en hører.

Det neste skrittet innebærer at elevene får hjelp til å innhente relevant musikk- og religionsfaglig kunnskap. I Kunnskapsløftets læreplan for musikk er lytting et hovedområde som omfatter både musikkopplevelse og refleksjon.<sup>1</sup> I forlengelsen av refleksjonen inngår blant annet evnen til å beskrive forhold som klang, melodi, rytme, dynamikk og tempo – og etter hvert også form. Dette representerer en faglig tilnærming til musikk som kan suppleres med kunnskaper om relevante religioner og ritualer. På Internett, i oppslagsverk og lærebøker, og hos læreren kan elevene finne forklaringer og redegjørelser rundt slike forhold.

Med det siste skrittet i analysen vil elevene kunne nå en tilnærmet helhetsforståelse. Mens de i de to foregående fasene har plukket musikken fra hverandre for å se nærmere på isolerte elementer som rytme, ritual eller tekst, kan de nå forsøke å karakterisere musikkens hensikt eller funksjon i en større sammenheng. Dette skrittet kan forstås som en form for konklusjon eller oppsummering av det analytiske arbeidet, i det musikk- og religionsfaglige kunnskaper smelter sammen og eleven kan dokumentere en samlende forståelse av den aktuelle musikken.

En annen måte å strukturere musikkanalyse i KRL på, kan være å se på 1) musikkens meningsinnhold (vekt på tekst eller rituell sammenheng), 2) musikkens formale trekk (musikkfaglig tilnærming med vekt på klang, melodi, rytme, dynamikk, tempo, form, etc) og 3) forsøksvis sammenfatning eller oppsummering med vekt på musikkens funksjon i lys av de to foregående punktene. I denne modellen kan en selvsagt styrke eller svekke de ulike punktene etter behov.

Uansett analytisk tilnærming, er det viktig at elevene arbeider med musikk på en måte som ivaretar *både* den umiddelbare lytteropplevelsen, den umiddelbare og til dels personlige refleksjonen, *og* den musikk- og religionsfaglige bearbeidelsen. Uten det siste elementet – det analytiske arbeidet – vil religionenes musikk ikke få status som faglig innhold i KRL. I stedet vil musikken reduseres til i beste fall hyggelige og stemningsskapende kulisser i et fag der et hovedanliggende er kampen mot fordommer og stereotypier om ”de andre”.

## NOEN PROBLEMER OG UTFORDRINGER I ARBEIDET MED MUSIKK I KRL

Mange elever har med seg inn i faget til dels ubevisste og stereotype forestillinger om religiøs musikk som fjern og kjedelig eller utilgjengelig og pussig. Kjenner elevene for eksempel lite annet enn en nærradio som prioriterer musikken på salgslistene, vil de i utgangspunktet ikke oppleve forståelse eller gjenkjennelse i møtet med vietnamesisk buddhistisk musikk. Uten en faglig tilnærming er faren stor for at den fremmedartede musikken bekreftes som nettopp fremmed og kanskje eksotisk. Den første og største utfordringen vi vil peke på i dette avsluttende avsnittet, er altså faren for at religionenes musikk i KRL fungerer som eksotismer og lite mer.

En annen utfordring ligger i faren for å vekke anstøt ved bruk av musikk i KRL. Det henger sammen med at musikk ikke er tatt i bruk innenfor deler av de aktuelle religionene. For

---

<sup>1</sup> Lytting som elevaktivitet presenteres og kommenteres kort i bl a Bøe 2005. En grundigere redegjørelse, som bl a Bøe refererer til og som kombinerer lytting med ulike aktiviteter og analyseformer, finner vi i Espeland 2001. Her behandles imidlertid ikke de KRL-spesifikke utfordringene ved lytting til rituell musikk fra forskjellige religioner.

eksempel synges og spilles det ikke musikk i tradisjonelle moskeer, selv om muslimer flest forholder seg til musikk med religiøse referanser. *Adhan* (bønnerop) eller koranresitasjon har vanligvis ikke status som religiøs musikk etter en muslimsk forståelse. Likeledes har det vært smått med instrumenter og musikk i buddhistiske klostre. Ukyndige lærere kan litt for uproblematisk presenterer slike lydlige uttrykk som musikk, blant annet fordi de da kan trekke paralleller til bruken av musikk i for eksempel Den norske kirke. Vi skal heller ikke glemme at deler av kristenheten forholder seg negativt til bruk av instrumenter i gudstjenestesammenheng.

En tredje utfordring henger sammen med det forhold at vi i Norge stort sett er vant med salmer som religiøs musikk, og derfor ikke uten videre forstår for eksempel resitasjon eller sang av hellige tekster som minst like sentralt. Den lutherske tradisjonen med læresalmer og lignende sunget til folkemelodier er særegen for Nord-Europa, og annerledes enn for eksempel tilbedelses- og klagesangtradisjonen som preger deler av det kristne USA. På samme måte er hinduisk musikk svært forskjellig i Sør- og Nord-India, buddhistisk og islamsk musikk ulik fra land til land og så videre. Hvis vi kjenner én form for religiøs musikk godt, er det alltid en fare for at vi formidler denne formen som en normalform.

Til sist vil vi peke på et problem som gjelder ikke bare musikk, men alle læremidler i KRL, nemlig vanskeligheten med å finne det rette balansepunktet mellom det som forener og det som skiller religioner og livssyn. KRL er et fag som bygger på en humanistisk tro på at kunnskap og dialog skaper forståelse, og at forståelse medfører respekt og toleranse. Fordi dette målet er så tydelig, hender det ofte at vi underkommuniserer de store og viktige forskjellene som tross alt finnes i dagens livssynslandskap. Breidlid og Nicolaisens teori om tre dimensjoner (se ovenfor) kan hjelpe oss her.

Hvis vi presenterer enkelte religioner og livssyn som mer like enn de faktisk er, medfører det at andre religioner og livssyn – som en utilsiktet bivirkning – fremstår som mer forskjellige fra de andre enn *de* faktisk er. Det samme gjelder religionenes musikk. Faren er stor for å overdrive likhetene så vel som ulikhetene. Både musikk og religion *er* universelle menneskelige uttrykk, men ikke umiddelbart identiske fra den ene kulturen til den andre. De er heller ikke så forskjellige at det ikke skal være mulig å lytte, forstå og verdsette musikk som representerer andres tradisjon enn ens egen.

## LITTERATUR

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

Bøe, Odd-Magne (2005): *Musikkdidaktikk for grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Espeland, Magne (2001): *Lyttemetodikk. Studiebok*. Bergen: Fagbokforlaget.

*KRL-boka 2005* (2005). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

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

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

Winje, Geir (2003): Valg og vurdering av kunstbilder i KRL. *Rapport 2/2003*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.