

Geir Winje

**VALG OG VURDERING AV
KUNSTBILDER I KRL**

Høgskolen i Vestfold. Rapport 2/2003

Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2003.

ISBN digital utgave: 82-7860-079-1

INNHOLD

INNLEDNING – side 5

0.1 Innledende betraktninger – side 5

0.2 Disposisjon – side 6

1 KRITERIER FOR VALG AV KUNSTBILDER I KRL – side 8

1.1 Generelle kriterier – side 8

1.1.1 Representativitet i forhold til religioner og livssyn - 8

1.1.2 Egnethet i forhold til elevene - 8

1.1.3 Føringer i læreplanen for KRL - 10

1.1.4 Konklusjon - 10

1.2 Valg av hinduiske kunstbilder – side 10

1.3 Valg av buddhistiske kunstbilder – side 13

1.4 Valg av jødiske kunstbilder – side 17

1.5 Valg av kristne kunstbilder – side 20

1.6 Valg av islamske kunstbilder – side 21

1.7 Valg av kunstbilder relatert til livssynshumanismen – side 25

1.8 Valg av kunstbilder relatert til moderne religioner, trossamfunn og bevegelser – side 29

1.8.1 Innledende betraktninger - 29

1.8.2 Kunstbilder relatert til Jehovas vitner - 30

1.8.3 Kunstbilder relatert til Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige (mormonene) - 30

1.8.4 Kunstbilder relatert til Bahá'í - 30

1.8.5 Kunstbilder relatert til andre moderne trosretninger - 31

1.8.6 Kunstbilder relatert til moderne okkultisme - 32

1.8.7 Kunstbilder relatert til moderne satanisme - 33

1.8.8 Konklusjon - 33

2 KUNSTBILDER I KRL-BØKENE – side 34

2.1 En kort presentasjon av lærebøkene etter L97 – side 34

2.2 Hinduisk kunst i KRL-lærebøkene – side 35

2.2.1 Gyldendals læreverk - 35

2.2.2 Aschehous læreverk - 36

2.2.3 Universitetsforlagets læreverk - 37

2.2.4 Cappelens læreverk - 38

2.2.5 Konklusjon - 38

2.3 Buddhistisk kunst i KRL-lærebøkene – side 39

2.3.1 Gyldendals læreverk - 39

2.3.2 Aschehous læreverk - 40

2.3.3 Universitetsforlagets læreverk - 40

2.3.4 Cappelens læreverk - 41

2.3.5 Konklusjon - 42

2.4 Jødisk kunst i KRL-lærebøkene – side 42

- 2.4.1 *Gyldendals læreverker - 42*
- 2.4.2 *Aschehougs læreverker - 43*
- 2.4.3 *Universitetsforlagets læreverker - 44*
- 2.4.4 *Cappelens læreverker - 45*
- 2.4.5 *Konklusjon - 46*

2.5 Kristen kunst i KRL-lærebøkene – side 46

- 2.5.1 *Gyldendals læreverker - 46*
- 2.5.2 *Aschehougs læreverker - 47*
- 2.5.3 *Universitetsforlagets læreverker - 49*
- 2.5.4 *Cappelens læreverker - 49*
- 2.5.5 *Konklusjon - 50*

2.6 Islamsk kunst i KRL-lærebøkene – side 50

- 2.6.1 *Gyldendals læreverker - 50*
- 2.6.2 *Aschehougs læreverker - 51*
- 2.6.3 *Universitetsforlagets læreverker - 52*
- 2.6.4 *Cappelens læreverker - 53*
- 2.6.5 *Konklusjon - 54*

2.7 Kunst relatert til livssynshumanismen i KRL-lærebøkene – side 55

- 2.7.1 *Gyldendals læreverker - 55*
- 2.7.2 *Aschehougs læreverker - 56*
- 2.7.3 *Universitetsforlagets læreverker - 57*
- 2.7.4 *Cappelens læreverker - 58*
- 2.7.5 *Konklusjon - 58*

2.8 Kunst relatert til moderne religioner, trossamfunn og bevegelser i KRL-lærebøkene –side 59

- 2.8.1 *Gyldendals læreverker - 59*
- 2.8.2 *Aschehougs læreverker - 60*
- 2.8.3 *Cappelens læreverker - 60*
- 2.8.4 *Konklusjon - 60*

2.9 Konklusjon – side 60

3 HVORDAN LEGGER LÆREVERKENE TIL RETTE FOR Å BRUKE RELIGIØS KUNST SOM LÆREMIDDEL? – side 62

3.1 Hinduisk kunst som læremiddel – side 62

- 3.1.1 *Gyldendals læreverker - 62*
- 3.1.2 *Aschehougs læreverker - 63*
- 3.1.3 *Universitetsforlagets læreverker - 63*
- 3.1.4 *Cappelens læreverker - 64*
- 3.1.5 *Konklusjon - 64*

3.2 Buddhistisk kunst som læremiddel – side 65

- 3.2.1 *Gyldendals læreverker - 65*
- 3.2.2 *Aschehougs læreverker - 65*
- 3.2.3 *Universitetsforlagets læreverker - 65*
- 3.2.4 *Cappelens læreverker - 66*
- 3.2.5 *Konklusjon - 67*

3.3 Jødisk kunst som læremiddel – side 67

- 3.3.1 *Gyldendals læreverker - 67*
- 3.3.2 *Aschehougs læreverker - 68*
- 3.3.3 *Universitetsforlagets læreverker - 68*

3.3.4 *Cappelens læreverker* - 69

3.3.5 *Konklusjon* - 69

3.4 Kristen kunst som læremiddel – side 69

3.4.1 *Gyldendals læreverker* - 69

3.4.2 *Aschehougs læreverker* - 70

3.4.3 *Universitetsforlagets læreverker* - 71

3.4.4 *Cappelens læreverker* - 72

3.4.5 *Konklusjon* - 72

3.5 Islamsk kunst som læremiddel – side 72

3.5.1 *Gyldendals læreverker* - 72

3.5.2 *Aschehougs læreverker* - 73

3.5.3 *Universitetsforlagets læreverker* - 74

3.5.4 *Cappelens læreverker* - 75

3.5.5 *Konklusjon* - 75

3.6 Kunst relatert til livssynshumanismen som læremiddel – side 75

3.6.1 *Gyldendals læreverker* - 75

3.6.2 *Aschehougs læreverker* - 76

3.6.3 *Universitetsforlagets læreverker* - 76

3.6.4 *Cappelens læreverker* - 77

3.6.5 *Konklusjon* - 77

3.7 Kunst relatert til moderne religioner, trossamfunn og bevegelser som læremiddel – side 77

3.8 Konklusjon – side 78

4 HVORDAN BRUKES KUNSTBILDER I UNDERVISNINGEN? – side 79

4.1 Innledning – side 79

4.2 Generelt om bruk av kunstbilder i KRL-undervisningen – side 79

4.3 Noen problemer og utfordringer – side 80

4.3.1 *Bildenes kontekst* - 80

4.3.2 *Non-figurativ kunst* - 81

4.3.3 *Arkitektur og interiør* - 82

4.3.4 *Parallele motiver* - 83

4.3.5 *Groteske bilder* - 84

4.4 Konklusjon – side 85

5 ELEMENTER TIL EN BILDEDIDAKTIKK I KRL – side 87

5.1 Innledning – side 87

5.2 Hensikten med bilder i KRL – side 87

5.3 Noen prinsipper for bruk av bilder i KRL – side 89

5.4 Analyse av religiøs kunst - 90

5.5 Ideer og erfaringer – side 92

5.6 Noen problemer og utfordringer – side 94

6 LITTERATUR – side 96

6.1 Lærebøker og lærerveiledninger – side 96

6.2 Sekundærlitteratur – side 97

INNLEDNING

Denne rapporten er et resultat av det treårige prosjektet *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL*. Det inngår i et større prosjekt: *Valg, vurdering og kvalitetssikring av lærebøker og andre læremidler*, som er finansiert av Nasjonalt læremiddelsenter, Norsk faglitterær forfatterforening, Norsk forleggerforening og Høgskolen i Vestfold. Noen sentrale problemstillinger er:

- Hvilke kunstbilder er valgt i lærebøkene i KRL?
- Hvordan legger lærebøker og –lærerveiledninger opp til å ta dem i bruk i undervisningen?
- Hvordan bruker lærere religiøs kunst i KRL?
- Hvordan kan religiøs kunst tas i bruk i KRL?

Jeg har fått midler til cirka ett månedsverk per år i perioden 2000-2002. Rapporten er stort sett strukturert kronologisk, det vil si i samme rekkefølge som arbeidet er gjort. Det meste av materialet er fortløpende publisert på Internett.¹

0.1 Innledende betraktninger og problemstillinger

I *L97* heter det i kapittelet om KRL: "Den estetiske dimensjon har til alle tider vært en sentral del av det religiøse uttrykk. Det er nærliggende å la dette slektskapet mellom religiøs og estetisk arv komme tydelig fram i opplæringen gjennom vekt på bildende kunst, arkitektur, musikk, drama og litterære tekster."² Videre heter det: "Den estetiske dimensjon i faget åpner for samarbeid med praktisk-estetiske fag som kunst og håndverk, musikk og drama."³

I KRL-planens punkter under de enkelte klassetrinn nevnes av og til kunsteksempler, og en del eksempler på bilder, arkitektur, sanger, osv får derfor status som lærestoff. Et eksempel er Giottos Frans av Asissi-bilder, som er pensumstoff i 1. klasse. Dette valget kan neppe kalles kontroversielt, men den vestlige kunstkanon bør selvsagt diskuteres. I lærebøkene gjengis for øvrig svært ulike kunstbilder, selv om for eksempel van Goghs *Den barmhjertige samaritan* er en gjenganger. Spriket blir enda større når lærebøkene gjengir moderne, vestlig kunst, men ikke alle gjør det i samme grad.

Når det gjelder ikke-europeisk kunst er det vanskeligere å velge og vurdere kunstbilder til KRL-bøkene. Innenfor jødedommen og islam er bildeforbudet mer eller mindre poengtert. Dette forholder lærebøkene seg til på ulike måter. Hinduisk og buddhistisk kunst skal også

¹ Se <http://www-lu.hive.no/krl/vogv.html>.

² *L97*: 90. Det er KRL-planen fra 1997, og ikke den reviderte planen fra 2001, som har gitt føringene for de lærebøkene som omtales i denne rapporten. Når det refereres til KRL-planen i det følgende, siktes det altså til *L97*. De innledende betraktningene omkring "den estetiske dimensjon" er imidlertid beholdt i den reviderte planen (se *KRL-boka*: 14), selv om den har færre strekpunkter på de enkelte klassetrinn.

³ *L97*: 92. Kapittelet om kunst og håndverk i *L97* vektlegger ikke religiøs kunst som sådan, men bruker stikkordet "ulike kulturer" når det gjelder byggeform (197), skulptur (198), samtidskunst (203) og annet. Kunst og håndverk-planen tar også opp geometriske grunnformer (195), ornamentikk (197), skriftbilde (199) og andre temaer med klar relevans for religionenes kunst. Slik åpner den for en tverrfaglig tilnærming.

presenteres for norske elever – særlig på mellomtrinnet –, og her er fraværet av en "kanon" påtakelig. Derfor får kunst fra disse fire religionene størst plass i denne rapporten.

I tillegg til de fem store verdensreligionene, står livssynshumanismen sterkt i KRL. Her finnes ingen "religiøs kunst" som kan presenteres på samme måte som religionenes kunst. Likevel heter det i *L97* at "de samme pedagogiske prinsipper skal legges til grunn for arbeidet med kristendommen og andre religioner og livssyn".⁴ Det er derfor naturlig å se nærmere på valg av kunstbilder også i denne sammenhengen.⁵

Blant andre livssynstradisjoner som skal tas opp ifølge *L97*, finner vi – i forbindelse med lærestoff om urbefolkninger – samisk religion. Også her bør den estetiske dimensjon ivaretas. Samisk religion er imidlertid ikke tatt med i denne rapporten. Det er derimot de fem moderne religionsformene som nevnes i *L97* på 8. klassetrinn: Jehovas vitner, mormonene, Bahá'í, moderne okkultisme og moderne satanisme.⁶

Én ting er hvilke bilder, skulpturer og bygninger som skal få plass i lærebøker og undervisning. En annen ting er hva vi vil med disse eksemplene, hvordan de kan "brukes" i undervisningen.

- På småskoletrinnet kan bildene i stor grad "leses" som alternativer til de verbale tekstene i lærebøkene. I tillegg er bilder fra kunsthistorien med jule-, påske- og pinsemotiver pensum.
- På mellomtrinnet er musikk, arkitektur og bildekunst pensum på en helt annen måte enn på småskoletrinnet. Det innebærer at elevene skal arbeide faglig med religiøs kunst.
- På ungdomstrinnet kan det synes som om kunstbildene kommer noe ut av fokus, og i praksis kan unngås i et ellers overfylt pensum. Et unntak er *L97*s poengtering av russisk ikonkunst i 9. klasse.

Så vidt jeg kan se trenger lærere, lærerutdannere, lærebokforfattere og –forlag, læreplanforfattere og andre premissleverandører for KRL-undervisningen å bygge opp en felles bevissthet når det gjelder den religiøse kunsten i KRL. Vi trenger muligens også en "kanon". Denne rapporten er ment som et bidrag.

0.2 Disposisjon

Rapporten består av fem deler:

Den første delen kan betraktes som et forstudium til selve lærebokvurderingen. Innledningsvis gjør jeg kort rede for de kriterier jeg mener bør styre valget av kunstbilder i KRL-lærebøkene. Deretter gjør jeg rede for det religionsfaglige grunnlaget for undersøkelsen, og antyder hvilke motiver og kunstformer som bør prege kunstutvalget i KRL med tanke på de religioner og livssyn som er inne i faget. De kriterier og forslag jeg kommer frem til i denne delen kan selvsagt kan diskuteres. Det er imidlertid – så vidt meg bekjent – ikke publisert noen lignende

⁴ *L97*: 89.

⁵ Bildekunst relatert til andre sekulære livssyn, til gresk mytologi, etikk og filosofi er ikke behandlet i dette prosjektet.

⁶ *L97*: 105. Moderne okkultisme og satanisme er fjernet i den reviderte KRL-planen, mens nye temaer på ungdomstrinnet er sikhismen og "nye religiøse bevegelser og åndelig søking i vår tid" (*KRL-boka*: 22).

undersøkelse i Norge.⁷ Jeg bruker derfor resultatene av denne undersøkelsen som norm i de andre delene.

Del 2 er delvis deskriptiv. Her gjør jeg rede for hvilke kunstbilder som faktisk er valgt i de ulike lærebøkene. Den har også et normativt preg, i det jeg sammenligner bildeutvalget med de anbefalingene jeg kom frem til i del 1.

I den tredje delen gjør jeg rede for og kommenterer hvordan lærebøker og lærerveiledninger legger opp til å bruke den aktuelle kunsten i undervisningen.

Del 4 tar for seg hvordan lærere faktisk bruker religiøs kunst i KRL. Her er det empiriske materialet ikke lærebøkene som sådan, men to fokusgruppeintervjuer. Det ene ble gjennomført med lærere ved to flerkulturelle skoler i Oslo, og det andre med lærere i en kommune i Buskerud.

I den siste delen forsøker jeg å skissere noen elementer til en bildediaktikk for KRL-faget.

⁷ Med ett unntak; se Tobiassen 1997. Senere har jeg i samarbeid med Tobiassen skrevet *Guddommelig skjønnhet. Kunst i religionene* (2001), der vi også presenterer en del kunsteksempler med relevans for KRL. I *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL* legges forholdsvis stor vekt på minoritetenes religiøse kunst (se punkt 1.7). Det er viktig å ivareta de minste og svakeste gruppenes interesser og behov i nettopp dette faget.

1 KRITERIER FOR VALG AV KUNSTBILDER I KRL

I denne delen gjør jeg rede for de kriteriene jeg har tatt utgangspunkt i når jeg senere kommenterer bildeutvalget i lærebøkene. Etter en kort, generell innledning ser jeg på ulike religioner og livssynstradisjoner hver for seg.

1.1 Generelle kriterier

KRL kan blant annet forstås som et møtested mellom ulike religioner og livssynstradisjoner og norske skoleelever. Dette møtet finner sted i skolens regi. Av dette følger tre sentrale hensyn som bør tas når kunst skal tas i bruk i dette møtet.

1.1.1 Representativitet i forhold til religioner og livssynstradisjoner

Et kunstbilde eller annet kunstverk som trekkes inn i KRL-undervisningen bør i utgangspunktet være representativt for den religionen eller livssynstradisjonen det hevdes å tilhøre. Hvis det for eksempel er snakk om et hinduisk bilde, bør det altså ha en viss status innenfor hinduismen. I dette ligger at bildet bør være allment akseptert blant hinduer som et estetisk uttrykk for hinduiske grunntanker eller fortellinger, eller det bør være i bruk i rituell eller annen sammenheng.

Hvis et kunstverk har en slik funksjon, er det sannsynlig at det også vil korrespondere med gjeldende estetiske prinsipper innenfor den aktuelle tradisjonen. Da kan det lettere forstås i lys av – eller kaste lys over – den religionen det hører hjemme i. Med estetikk menes i denne sammenhengen en filosofisk eller religiøs begrunnet tankerekke om kunstens hensikt og funksjon. Ofte vil estetiske utsagn også gjelde prinsipper for fremstilling av kunst.

Siden religionene omfatter så mange forskjellige retninger, kan en selvsagt ikke forvente at for eksempel all kristen kunst i KRL skal oppleves som representativ for alle elever med kristen bakgrunn. Av dette følger geografisk, sosiologisk og konfesjonell variasjon som et sentralt kriterium i utvelgelsen av bilder. En annen og kanskje like nødvendig form for variasjon er knyttet til tidsaksen. Det er i all undervisning ønskelig å fokusere på kunst som kanskje ikke er aktuell i dag, men som har hatt stor historisk innflytelse. Slik kan en bidra til å skape større bevissthet omkring religionenes kulturhistoriske røtter.

1.1.2 Egnethet i forhold til elevene

Den kunsten som presenteres i lærebøker og andre læremidler må kunne forstås av elevene i norsk skole. I dette ligger at deler av den religiøse kunsten som trekkes fram i KRL til en viss grad bør kunne tolkes i lys av vestlig estetikk eller kunstforståelse. Dette kriteriet utelukker ikke nødvendigvis det første, eller vice versa. Det er likevel nødvendig for å sikre elevenes muligheter til å kunne "lese" religiøs kunst fra kulturer som kan oppleves som fremmede. Elevenes egen bildekompetanse er gjerne preget av populærkulturelle medier, men også europeisk kunsthistorie er tungt inne som premissleverandør for hvordan den jevne elev faktisk forstår kunst.

Vestlige kunstsyn omfatter mange måter å forstå kunst på. Formale, ikonografiske og symbolske sider ved kunsten vektlegges i ulik grad. Innenfor fag som Kunst og håndverk finner vi analysemodeller som blant annet tar hensyn til ulike epoker i europeisk kunsthistorie. Moderne kunstteorier, ikke minst de som er inspirert av dekonstruksjonismen, kan også bidra. De bryter gjerne med tradisjonelle analysemetoder, som kan bære med seg en kristen eller vestlig innforstått, selv i møtet med ikke-vestlig kunst. Jeg hevder altså at kunst fra ikke-vestlige tradisjoner i Vesten nødvendigvis må leses med vestlige briller. Disse brillene kan vi ikke legge fra oss, men vi kan forsøke å veksle mellom dem og andre briller.

Når lærebøkene presenterer hinduisk og islamsk kunst, er det nærliggende å bruke figurative eksempler, fordi disse er beslektet med kristen, vestlig kunst. Imidlertid er mye av den hinduiske kunsten geometrisk og nonfigurativ. Det samme gjelder den typisk islamske kunsten, hvis viktigste uttrykk er kalligrafi, ornamentikk og arkitektur. Slik kunst kan ikke uten videre forstås i lys av tradisjonell vestlig kunstteori. Den skal selvsagt trykkes i lærebøkene, men elevene må få sjansen til å bli fortrolige med slik kunst over tid.

Elevenes alder og modenhet spiller også inn. Bildematerialet i KRL bør med andre ord velges og vurderes i lys av det vi vet om barn og persepsjon. Vi vet for eksempel rimelig sikkert at en bildebetrakter først og fremst ser det han kjenner fra før når han betrakter et bilde. Vi vet også at han beveger seg fra det kjente til det ukjente. På den annen side er bildebetraktning en prosess som kan læres og oppøves. Selv for de yngste elevene bør en derfor velge bilder som er flertydige og åpner for lesing på mange plan. Mange bilder kan trekkes frem til ulike tider gjennom et tiårig skoleforløp. Slik kan elevene få sjansen både til gjenkjennelse og til å videreutvikle sin kompetanse.

Når det gjelder de religiøse bildenes tema eller budskap forstått i en skolesituasjon, viser jeg til Grimmit: *A Gift to the Child*. Her målbæres en religionspedagogisk metode utviklet i et flerkulturelt førskole- og skolemiljø i England. Grimmit legger blant annet opp til en identifisering av ”dobbeltbudskap” i religiøse uttrykk. Det vil i vår sammenheng si at læremidler og lærere kan tydeliggjøre et eksplisitt hinduisk budskap i (særlig hinduiske) barns møte med hinduisk kunst, og samtidig få frem et mer allmennmenneskelig budskap.

En lignende modell er utviklet av Breidlid og Nicolaisen ved Høgskolen i Oslo i *I begynnelsen var fortellingen*. Her brukes begrepet dimensjon når en arbeider med fortellingens ulike budskap i KRL-faglig sammenheng. Begrepene som brukes, er:

- den allmennmenneskelige dimensjonen
- den religiøse dimensjonen
- den religionsspesifikk dimensjonen.⁸

Den allmennmenneskelige dimensjonen innebærer at en fortelling kan formidle allmenne problemstillinger og peke på løsninger på disse. Den religiøse dimensjonen viser til elementer i fortellingen med relevans for flere religioner enn den fortellingen ”tilhører”. Den religionsspesifikke dimensjonen er eksklusiv, i det den formidler tanker, ideer og verdier som bare gjelder den religionen fortellingen er hentet fra. Selv om et eventuelt innbyrdes hierarki mellom de tre dimensjonene selvsagt kan diskuteres, mener jeg at modellen åpner for en fruktbar bruk av fortellinger i undervisningen. En lignende tilnærming er aktuell i arbeidet med kunstbilder.

⁸ Breidlid/Nicolaisen 2000: 72.

Når kunstbilder skal tas i bruk didaktisk, bør de både appellere til og på andre måter kommuniserer med elevene på det aktuelle klassetrinn. For en didaktisk tilnærming til bildekunsten viser jeg til Paulsen: *Billedkunst og Kunnskap*. Her forstås elevenes bildeopplevelse i lys av begrepene kulturhistorisk kunnskap (jf den religionsspesifikke dimensjonen), ferdighetskunnskap og personlig kunnskap (jf den allmenmenneskelige dimensjonen). En slik tilnærming kan tillempes og videreutvikles når det gjelder didaktisk bruk av religiøs kunst. Se også Danbolt/Meyer: *Når bilder formidler*, Borgersen/Ellingsen: *Bildeanalyse. Didaktikk og metode*, Kress/Leeuwen: *Reading Images* og del 5.

1.1.3 Føringer i læreplanen for KRL

Et siste kriterium for valg av kunstbilder i KRL må være at de korresponderer med læreplanens føringer, selv om disse selvsagt kan diskuteres.⁹ På den ene siden må kunstbilder forstås som selvstendige tekster, artefakter som skal studeres - gjerne forstått som pensum. De kan studeres mer eller mindre uavhengig av de verbale tekstene. På den andre siden fungerer bilder tradisjonelt også som illustrasjoner, kommentarer eller utdypninger til lærebøkens verbale tekster. Mange kunstbilder kan selvsagt ivareta begge funksjoner.

Dette kriteriet harmonerer ikke uten videre med de to ovennevnte. For det første er det ikke uten videre slik at pensum i et fag korresponderer elevenes interesse, motivasjon og forkunnskaper. KRL-planen som ligger til grunn for de lærebøkene som tas opp i denne rapporten er også kritisert for å være overfylt av faglige strekpunkter. Den reviderte KRL-planen av 2002 inneholder derfor færre punkter enn 1997-utgaven.

En annen sak er forholdet mellom læreplanens konkretiseringer og de reelle forhold. Hinduiske elever kan i KRL risikere å møte andre guder enn dem de kjenner best, akkurat som kristne elever kan møte versjoner av kristendommen de ikke gjenkjenner som sine egne. Et godt eksempel er den såkalte kristne kitch-kunsten, "søndagsskolebildene" som vil være velkjente for mange elever, men som ikke tillegges stor nok kunsthistorisk tyngde til å prioriteres i faget.

1.1.4 Konklusjon

Et egnet kunstbilde i KRL bør altså være 1) representativt for den religionen det tilhører, 2) være mulig å "lese" for elevene, og 3) ha relevans for KRL-planens innhold. Slike bilder finnes selvsagt, men en må samtidig anta at ikke alle bilder oppfyller disse kriteriene i like stor grad. I denne rapporten vurderes derfor ikke enkeltbilder i lys av de tre kriteriene, men snarere læreverkens totale bildeutvalg.

1.2 Valg av hinduiske kunstbilder

Oversikter over sentrale hinduiske motiver og indisk/sydasiatisk kunsthistorie kan finnes i for eksempel Zimmer: *The Art of Indian Asia* eller *Myths and Symbols in Indian Art and Civilization*, Auboyer/Goepper: *Oriens kunst*, eller Delahoutre: *Indische Kunst*. Nyere forskning presenteres blant annet i Elgood: *Hinduism and the Religious Arts*, Michell: *Hindu Art and Architecture* og Dehejia: *Indian Art*. Sistnevnte omhandler også moderne hinduisk kunst, mens Shearer: *The Hindu Vision* og Craven: *Indian Art* gir noe enklere innføringer. The Goodwill Art Service har for øvrig samlet sentrale hinduiske motiver med tanke på

⁹ Det ligger utenfor dette prosjektet å drøfte KRL-planen som sådan.

undervisning i bildeserien *Hinduism through Art* i samarbeid med Shearer.¹⁰ Se også oversikter over sentrale motiver innenfor både hinduismen og andre religioner i Moore: *Iconography of Religions* og den noe enklere Jansen: *The Book of Hindu Imagery*.

Når hinduiske bilder skal "leses" som "tekster", er det egentlig snakk om en form for semiotisk tilnærming. Bildeanalyse kan innebære arbeid med både 1) motiv eller innhold (personer, gjenstander, handlinger, etc), 2) form eller virkemidler, og 3) tema eller budskap. For at en slik tilnærming skal ivareta en hinduisk forståelse av kunsten, må den ta hensyn til hvordan hinduer selv opplever sin kunst. Aktuell litteratur i denne forbindelse kan være for eksempel Dehejia: *The Advaita of Art* eller tekster av Ananda K Coomaraswamy.

Som nevnt innledningsvis bør bildene også korrespondere med sentrale temaer i læreplanen, som vi kan forutsette yter rettferdighet mot gjeldende religion. I tillegg til L97 kan Zimmer m fl også her fungere som veivisere inn i hinduismens kunstverden. Det samme gjelder norske standardverk, som for eksempel Jacobsen og Thelle: *Hinduismen og buddhismen*.¹¹

På bakgrunn av kapittelet om KRL i L97 er det enkelte hinduiske motiver som peker seg ut. De illustrerer først og fremst sentrale guder og temaer innenfor hinduismen slik den er tolket i læreplanen. Noen av motivene hører naturlig hjemme på småskoletrinnet, mens mange av de samme – samt mange nye – også hører også hjemme på mellomtrinnet (7. klasse), og eventuelt i 10. klasse. 8. klasses pensum står i en særstilling, for her vektlegges "ulike retninger innen hinduisme (...)" og "nye religioner og religiøse bevegelser med bakgrunn i (...) hinduisme".¹² Også her hører mange av de samme motivene hjemme, avhengig av hvilke retninger og bevegelser lærebøkene velger å presentere.

Motivoversikten nedenfor korresponderer med guder og temaer som er nevnt i KRL-planen på strekpunkt-nivå (jf punkt 1.1.3). Samtidig har jeg forsøkt å ta hensyn til hvilke motiver som ifølge faglitteraturen kan anses som sentrale innenfor hinduismen (jf punkt 1.1.1). Det er selvsagt ikke slik at hvert motiv tilsvarer ett bilde. Motiver som nummer 22, som ikke korresponderer direkte med stikkord i L97, er altså valgt fordi de likevel virker sentrale. Oversikten kan diskuteres, men brukes likevel som norm når bildeutvalget gjennomgås i rapportens del 2.

I tabellene står S for småskoletrinnet, M for mellomtrinnet og U for ungdomstrinnet. På ungdomstrinnet angis ikke konkrete guder som pensum, men gudsforestillinger, menneskesyn, riter, etc tas opp på et mer generelt nivå i 10. klasse.¹³ I 8. klasse tar som nevnt KRL opp ulike retninger og nye bevegelser. Disse forholder seg også til tradisjonell hinduisk kunst. Jeg har tatt med så få motiver som mulig for ungdomstrinnet, for ikke å binde opp bildeutvalget. Her bør likevel et bredt utvalg bilder høre med, fortrinnsvis med de samme motiver som på småskole- og mellomtrinnet. På samme måte er det naturlig å la både Kali, Ganesha, templer og eventuelt Rama avbildes på mellomtrinnet, selv om de introduseres på småskoletrinnet.

1	Ganesha	S
2	Kali	S

¹⁰ I serien *World Religions. Looking and Learning*.

¹¹ I skrivende stund er også Knut Jacobsens *Hinduismen* under utgivelse på Pax forlag.

¹² L97: 104f.

¹³ L97: 107.

3	Ganga	S
4	Rama, Sita, Hanuman	S
5	Syd-indisk tempel	S
6	Nord-indisk tempel	S
7	Faksimile av hellig skrift (med ornamentikk eller illuminasjon)	M
8	Krishna som barn	M
9	Krishna som ungdom (evt med gopi-jenter)	M
10	Krishna og Radha	M
11	Krishna som verdens hersker (jf Baghavadgita)	M
12	Vishnu (skapelse)	M
13	Vishnus avatarer	M
14	Vishnu og Lakshmi	M
15	Shiva som asket	M
16	Shiva som ”den store guddom” (Mahadeva)	M
17	Shiva som danser (Nataraja)	M
18	Shiva med gudinne/shakti (fortrinnsvis Parvati) og evt barn (Ganesha og/eller Skanda)	M
19	Trimurti (Brahma, Vishnu, Shiva)	M
20	Gud som både feminin og maskulin (evt gudepar)	M
21	Parvati	M
22	En gudinne i tillegg til nr 2, 3 og 21, gjerne Sarasvati	M
23	Motiv som illustrerer læren om karma og samsara	M
24	Interiør (helst med gudfigurer) i tempel	M
25	Tempel (i tillegg til nr 5 og 6)	M
26	Bilde som illustrerer yoga, gjerne også læren om chakraene	U
27	Yantra (geometrisk meditasjonsbilde – estetisk sett like viktig som den figurative kunsten)	U
28	Bilde som illustrerer synet på ondskap (uvitenhet)	U

Læremidlenes bildevalg bør i prinsippet være variert. Det bør omfatte både syd- og nord-indisk kunst, samt kunst fra hinduismens diaspora. Vel så viktig er den historiske variasjonen. Mange bilder kan velges ut fra kunsthistoriske kriterier, selv om det også bør tas hensyn til dagens masseproduserte plakater, tegneserier og lignende. For enkelhets skyld vil jeg peke på tre historiske epoker:¹⁴

- 1) Fra cirka 400-500-tallet og senere stammer hinduismens eldste kunstuttrykk i stein (templer, tempelrelieffer og skulpturer), med ett av flere høydepunkter under Gupta-dynastiet. Fra samme periode finnes også veggmalerier i huler og lignende, men de er sjelden så godt bevart at de egner seg for reproduksjon i grunnskolens lærebøker. Syd-indiske bronseskulpturer fra 1000-tallet tilhører også denne epoken, som omfatter senere kunst i den grad den viderefører de estetiske konvensjoner som ble utviklet under hinduismens ”gullalder”.
- 2) Mye kunst fra tiden etter cirka år 1000 er preget av islamsk innflytelse. Det gjelder særlig hinduisk malerkunst slik den utviklet seg i nordlige områder, med et

¹⁴ Se Zimmer 1983.

høydepunkt på 1500-tallet. Her illustreres særlig hinduismens store fortellinger (Mahabharata, Ramayana og Purana-tekstene).

- 3) Mer moderne kunst omfatter blant annet populære uttrykk som kalenderbilder, plakater og tegneserier. Samtidig skapes for eksempel moderne tempelskulpturer i marmor på andre måter enn før. Denne kunsten er i høyeste grad representativ for dagens hinduisme. Tross sitt moderne preg, viderefører den mange før-moderne estetiske konvensjoner – ikke minst ikonografisk. Også innenfor den "seriøse" kunsten som stilles ut i kunstgallerier, etc, videreføres hinduisk estetikk på mange måter.¹⁵

Bildeutvalget til hinduismen bør ideelt sett også omfatte ulike kunstformer, så som illuminasjon, skulptur, arkitektur, etc. Slik kan det sikres variasjon og åpnes for samtale og refleksjon omkring kunstens ulike funksjoner.

1.3 Valg av buddhistiske kunstbilder

Oversikter over sentrale buddhistiske motiver og indisk/asiatisk kunsthistorie finnes i for eksempel Zimmer: *The Art of Indian Asia*, Auboyer/Goepper: *Orientens kunst* og Auboyer: *Buddha. A Pictorial History of His Life and Legacy*. Nyere forskning presenteres i blant annet Dehejia: *Indian Art* og artikkelsamlingen *Buddhist Art and Thought* (red Mittal/Agrawal). En enkel oversikt over buddhistisk kunst finnes i Shearer: *Buddha. The Intelligent Heart* fra Thames & Hudson, som i serien *Art & Imagination* også har utgitt lignende oversikter over kunst relatert til tibetansk buddhisme, tantra og zen.¹⁶ Shearer har også bidratt til *Buddhism through Art* fra The Goodwill Art Service, en bildeserie som er laget med tanke på undervisning i engelsk skole.¹⁷ Se også oversikten over sentrale motiver innenfor både buddhismen og andre religioner i Moore: *Iconography of Religions*, samt en "katalog" over de viktigste motivene i buddhistisk kunst i Frédéric: *Buddhism*.

Når det gjelder lesingen av buddhistisk kunst, viser jeg også til "The Nature of Buddhist Art" (i *The Door in the Sky*) og andre tekster av Ananda K Coomaraswamy, samt blant andre Mittal/Agrawal (red): *Buddhist Art and Thought* og Shearer: *Buddha. The Intelligent Heart*.

For den buddhistiske kunsten illustrative funksjon i forhold til sentrale buddhistiske fortellinger, personer, ideer eller temaer, viser jeg til norske bøker som Jacobsen/Thelle: *Hinduismen og buddhismen*, Jacobsen: *Buddhismen* og Lothe: *Buddhismen*.

På småskoletrinnet vektlegger L97 fortellinger om Buddha og buddhismens første tid i India. På norsk er *Prinsen som våknet* nylig utgitt på Solum forlag. Her gjenforteller Kåre A Lie den historiske Buddhas liv for barn – på bakgrunn av klassiske kilder. Boka er illustrert av Else K-H Baugh, og kan følgelig ikke sies å presentere buddhistisk kunst i tradisjonell forstand, selv om bildene selvsagt kan egne seg som et supplement til klassisk buddhistisk kunst. På småskoletrinnet skal elevene videre lære noe om buddhistisk etikk. Her ligger også en utfordring når det gjelder bildevalg og bildebruk: Kunstens etiske budskap bør kunne tydeliggjøres i en undervisningssammenheng.

På mellomtrinnet (7. klasse) skal elevene få en innføring i noen sentrale buddhistiske begreper som oppvåkning, gjenfødelse, karma og nirvana. Innenfor buddhismen tematiseres slike

¹⁵ Se Dehejia 1997: 407ff.

¹⁶ Se Rawson 1973, Rawson 1991 og Bancroft 1970.

¹⁷ I serien *World Religions. Looking and Learning*.

begreper hyppig i både tekster og kunst, så her er det faktisk enkelt å finne frem til bilder som egner seg i undervisningen. Også på mellomtrinnet skal det undervises om buddhistisk etikk, og elevene skal dessuten møte noen buddhistiske tekster. For øvrig er det bare på dette trinnet at ”eksempler på buddhistisk kunst, arkitektur, musikk” er nedfelt som eget punkt i læreplanen.

På ungdomstrinnet skal elevene i 8. klasse møte ”ulike retninger innen (...) buddhisme, muntlige og skriftlige overleveringer av Buddhas ord og tekster” og ”nye religioner og religiøse bevegelser med bakgrunn i buddhismen (...)”.¹⁸ I 10. klasse ”skal elevene få i å se likheter og forskjeller mellom de største religionene med tanke på spørsmål om [blant annet] det hellige, det onde, frelse, livet etter døden og menneskets vesen og verdi”.¹⁹ For ungdomstrinnet – særlig 10. klasse – tilbyr buddhismen et rikholdig bildemateriale som med fordel kan brukes i undervisningen, både som illustrasjoner til sentrale temaer og som selvstendige ”tekster”.

I oversikten nedenfor har jeg valgt noen sentrale motiver og eksempler som korresponderer med læreplanens punkter til buddhismen (jf punkt 1.1.3). Mange av motivene fra de lavere trinnene hører også hjemme på høyere trinn. Et bilde av den mediterende Buddha kan for eksempel forstås ”biografisk” på småskoletrinnet (jf motiv 5), tematisk på mellomtrinnet (jf motiv 12) og i lys av ulike buddhistiske retninger, epoker og kulturområder på ungdomstrinnet (jf motiv 26-33). På samme måte kan ulike motiver korrespondere med de samme grunntankene: Buddhismens vei (jf motiv 17) kan fremstilles i et bilde av Buddha så vel som i et bilde av hjulet med åtte eiker (dharmahjulet). Læreverkenes bildemateriale kan med andre ord anvendes på svært ulike måter.

Buddhismens kunst er mangfoldig, både når det gjelder motiver og formale variasjoner. På mellomtrinnet, der kunst og arkitektur står sentralt, har jeg likevel ikke foreslått bilder av andre buddhaer enn den historiske Buddha (jf motiv 23), selv om vi møter mange buddhaer og bodhisattvaer i buddhistisk kunst. Nasjonalt læremiddelsenters *Kildesamling til KRL* inneholder for eksempel stoff om Maitreya, Avalokiteshvara, Amitabha og Kshitigarbha.²⁰ Til buddhismens sentrale fortellinger hører også jatakaene (fortellingene om den historiske Buddhas tidligere liv). De kan derfor representeres i kunstutvalget (jf motiv 24), selv om de ikke poengteres i læreplanen.²¹ Fordi Dalai Lama hører hjemme på mellomtrinnet, bør eksempler fra tibetansk kunst også presenteres her (jf motiv 25).

På grunn av læreplanens vektlegging av ulike retninger innen buddhismen på ungdomstrinnet, bør flere buddhaer og bodhisattvaer trekkes inn i bildematerialet her (jf motiv 26-34). Det samme gjelder sentrale symboler og formalt særpreg i disse retningene. Jeg har valgt å vektlegge syv retninger eller geografiske områder: 1) Kinesisk buddhisme, med vekt på Det rene land og dyrkingen av Amitabha, 2) japansk buddhisme, med vekt på zen, 3) tibetansk buddhisme, med vekt på dyrkingen av Avalokiteshvara og esoterisk buddhisme (tantra), 4) buddhismen relatert til Lotussutraen, 5) theravada-buddhistiske områder som Thailand og Burma, 6) vietnamesisk buddhisme (stort sett mahayana, mange fellestrekk med kinesisk buddhisme) og 7) moderne buddhisme, blant annet slik den vokser frem i Vesten.

¹⁸ L97: 104f.

¹⁹ L97: 107.

²⁰ Rasmussen/Thomassen 1999: 493ff.

²¹ Rasmussen/Thomassen 1999: 441.

De fem første områdene er valgt i tråd med den vektingen som er gjort i blant annet Jacobsen/Thelle: *Hinduismen og buddhismen*, som er den mest brukte læreboka i lærerutdanningen. I Nasjonalt læremiddelsenters *Kildesamling* vektlegges særlig den fjerde retningen.²² Det sjette området er valgt fordi de fleste buddhistene i Norge har vietnamesisk bakgrunn, og det syvende området korresponderer på mange måter med pensum i 8. klasse. Ved å vektlegge buddhismen i moderne, vestlig utforming, signaliserer en også at denne religionen ikke bare hører hjemme i fjerne og eksotiske tider og land.

Buddhistisk kunst fra India og Sri Lanka (theravada) – både eldre og nyere – hører også med på ungdomstrinnet. Jeg har likevel ikke foreslått kunst fra dette området eksplisitt, fordi mye indisk-basert kunst ligger implisitt i bildeutvalget for småskole- og mellomtrinnet. Lærere og læreverk bør likevel være oppmerksomme på dette forholdet, slik at denne kunsten ikke ”forsvinner” på ungdomstrinnet.

Når det gjelder sentrale motiver i 10. klasse (jf motiv 34-36), må de ses i sammenheng med motiv 11-15. Det må understrekes at den følgende oversikten er ment som en antydning av hvilke motiver som kan velges i læreverkene, og at mange bilder kan dekke flere motiver.

1	Buddhas liv: Fødsel	S
2	Buddhas liv: Barndom	S
3	Buddhas liv: De fire tegn	S
4	Buddhas liv: Avskjeden med hjemmet	S
5	Buddhas liv: Oppvåkningen	S
6	Buddhas liv: Læremester	S
7	Buddhas liv: Døden (parinirvana)	S
8	En eller flere av Buddhas disipler	S
9	Illustrasjon(er) til fortellingene om f eks den sultne mannen, Angulimala, den syke munken	S
10	Illustrasjon(er) til buddhistisk historie (Ashoka, Mahinda, Sanghamitta)	S
11	Illustrasjon(er) til buddhistisk etikk (ti gode handlemåter, fem leveregler)	S
12	Motiv som illustrerer oppvåkning	M
13	Motiv som illustrerer gjenfødelse og karma, f eks livshjulet	M
14	Motiv som illustrerer nirvana, f eks en mandala	M
15	Evt motiv som viser alle tings gjensidige avhengighet	M
16	Manuskript, evt med ornamentikk eller illuminasjon	M
17	Illustrasjon(er) til buddhismens vei (etikk, meditasjon, innsikt)	M
18	Arkitektur: Ett eller flere templer	M
19	Arkitektur: Ett eller flere klostre	M
20	Arkitektur: En eller flere stupaer/pagoder	M
21	Kunsteksempler: Sentrale buddhistiske symboler (fotavtrykk, hjul, bodhitre, lotus, svastika, etc)	M
22	Kunsteksempler: Symboler for ”de tre juveler” (Buddha, dharma, sangha)	M
23	Kunsteksempler: Ulike fremstillinger av den historiske Buddha	M

²² Rasmussen/Thomassen 1999: 498ff.

24	Kunsteksempler relatert til jatakaene	M
25	Eksempler fra tibetansk buddhistisk kunst (jf Dalai Lama)	M
26	Kunsteksempler (sentrale personer og symboler) fra ulike buddhistiske retninger: Kina/Det rene land/Amitabha	U
27	Eksempler fra Japan/zen	U
28	Eksempler fra Tibet/tantra/Avalokiteshvara	U
29	Eksempler relatert til Lotussutraen	U
30	Eksempler fra theravada-buddhismen i Thailand, Laos, etc	U
31	Eksempler fra vietnamesisk buddhisme	U
32	Evt eksempler fra andre retninger, for eksempel koreansk buddhisme	U
33	Eksempler fra moderne/vestlig buddhisme	U
34	Motiv som tydeliggjør buddhistisk syn på det hellige/guddommen, f eks Adi-Buddha	U
35	Motiv som tydeliggjør synet på det onde	U
36	Motiv som tydeliggjør menneskets vesen og verdi, evt kjønnenes forhold til hverandre	U

Skal en ta hensyn til buddhismens kunst- og kulturhistorie, kan kunsteksemplene for enkelthets skyld kategoriseres etter tilknytning til fem kulturområder:²³

- 1) Den buddhistiske kunsten vokste frem i det tidligere India, der mye tyder på at Buddha eller Buddhaturen i første omgang ble fremstilt ved hjelp av symboler – og ikke i menneskelig form. Denne ”symbolske perioden” varte frem til cirka 100 e Kr, men det diskuteres stadig om ikke de eldste Buddhastatuene ble skapt tidligere. Fra cirka 100 ble de klassiske Buddhaskulpturene i stein (senere også bronse) skapt. Også relieffer og veggmalerier ble til etter hvert. I den tidligste kunsten er den hellenistiske innflytelsen tydelig, men etter hvert ble det utviklet en egen indisk estetikk, parallelt med utviklingen av hinduisk og jainistisk kunst. Klassisk buddhistisk kunst blomstret på den indiske halvøya fra 300-tallet under dynastier som Gupta og i områder som Gandhara.
- 2) Fra cirka 1000 ble buddhismens stilling i India svekket. Islam dominerte i nord, og hinduismen ble den dominerende religionen i syd. Samtidig blomstret buddhistisk kunst utenfor India. Allerede på 200-tallet f Kr kom buddhismen til Sri Lanka, og etter hvert ble både Burma, Thailand, Laos, Kambodsja og (for en periode) Indonesia buddhistiske. Selv om både buddhistisk lære og buddhistisk kunst utviklet seg på svært ulike måter i disse landene, kan vi i denne sammenhengen – for enkelthets skyld – karakterisere dette området som sydasiatisk.
- 3) Et tredje område omfatter Kashmir, Nepal og ikke minst Tibet, dit buddhismen nådde på 600-tallet. Også her finnes store variasjoner, men samtidig fellestrekk som blant annet skyldes bakgrunnen i nordindisk buddhisme. Dette området kan i denne sammenhengen karakteriseres som sentralasiatisk.
- 4) De eldste eksemplene på buddhistisk kunst i Kina stammer fra 500-tallet, og omtrent samtidig eller noe senere vokste den frem i Korea og Japan, og etter hvert Vietnam. (Khmer-folket tok imot theravada-buddhismen fra vest, mens viet-folket, som er den største folkegruppen i Vietnam, tok imot, eller tok med seg, mahayana-buddhismen fra nord.) I dette østasiatiske området er variasjonene minst like store som i det sydasiatiske og sentralasiatiske, blant annet fordi nye retninger som zen – som

²³ Se Snellgrove 1978.

innebærer særpregete estetiske konvensjoner – vokste frem. For å unngå for mange kategorier i denne sammenhengen, karakteriserer jeg likevel dette som et eget kulturområde.

- 5) Den siste kategorien omfatter moderne buddhistisk kunst, ikke minst slik den de siste femti årene har utviklet seg i den vestlige verden.²⁴

For å kaste lys over buddhismens mangfold og ulike retninger, samt oppfylle læreplanens intensjon om å presentere buddhismen som en både historisk og samtidig religion, bør det totale bildeutvalget i et læreverk dekke flest mulig av disse kulturområdene/periodene.

Et annet hensyn gjelder ulike kunstformer. Både stein- og metallskulptur, arkitektur, geometrisk og figurativ bildekunst (tegning og maleri på ulike materialer) bør få plass i bildeutvalget. I en særstilling står zenbuddhismen, der visse former for kunstutøvelsen kan synes å ha religiøs egenverdi av en helt annen karakter enn i andre retninger. I zen-sammenheng omfatter kunsten også områder som hagebruk og blomsteroppsats.

1.4 Valg av jødiske kunstbilder

Oversikter over sentrale jødiske motiver og jødisk kunsthistorie presenteres på ulike måter i bøker som Wigoder: *Jewish Art and Civilization*, Grossman: *Jewish Art*, Sed-Rajna: *Die Jüdische Kunst* eller den noe enklere Ouakin: *Symbols of Judaism*. En svært enkel oversikt finnes også i kapittelet om jødisk kunst og estetikk i Rian/Eidhamar: *Jødedommen og islam*, som for øvrig gir en generell innføring i jødisk tro og praksis. Det samme gjelder Groth: *Jødedommen*. Thames & Hudson har for øvrig gitt ut en serie enkle innføringer i religiøs kunst i *Art and Imagination*. En av disse bøkene er Halevi: *Kabbalah. Tradition of Hidden Knowledge. Judaism through Art* fra The Goodwill Art Service er en bildeserie laget med tanke på undervisning i engelsk skole.²⁵ Se også Meek: *The Synagogue*, samt oversikten over sentrale motiver innenfor både jødedommen og andre religioner i Moore: *Iconography of Religions*.

Når det gjelder en jødisk tilnærming til eller forståelse av den religiøse kunsten, viser jeg i første rekke til Altschuler: "Judaism and Art". Se også Kjersti Tokstads hovedoppgave "*I begynnelsen skapte mennesket tro og kunst*".

På grunn av bildeforbudet vi blant annet finner i 2. Mosebok 20,4 er den jødiske kunsten i utgangspunktet ikke figurativ. Dette er en av flere årsaker til at symboler, ornamentikk og kalligrafi må anses som viktige jødiske kunstformer.

Jødedommen kan kalles en "festkalender-religion", fordi en gjennom året feirer så mange viktige begivenheter som ifølge Tanak har funnet sted gjennom Israels historie. Livssyklus-riter knyttet til fødsel (omskjæring), pubertet (bar/bat mitsva), bryllup og begravelse står også sentralt i denne religionen. Dette har læreplanen tatt alvorlig, i det de årlige høytidene har fått en fremtredende plass både på både småskole- og mellomtrinnet – både som lærestoff og som didaktisk utgangspunkt.

Rituelle gjenstander knyttet til feiringer og kultiske handlinger innenfor jødisk tradisjon er derfor blant de viktigste eksemplene på jødisk kunst. Mange av dem er dekorert med

²⁴ Se f eks Olinsky 1997.

²⁵ I serien *World Religions. Looking and Learning*.

ornamenter og kalligrafi, særlig skriftsteder fra Toraen. Dette tydeliggjøres i oversikten nedenfor, der jeg har foreslått en del KRL-relaterte motiver. Fordi jødedommen er en skriftreligion, og lærestoffet blant annet omfatter temaer som Toraen og Talmud, bør også jødiske manuskripter høre med i kunstutvalget. I tillegg sies det i læreplanen for 6. klasse at fagstoffet skal omfatte ”synagogen som kultsted og samfunnshus, symboler” og ”eksempler på jødisk kunst”.²⁶

På småskoletrinnet skal fagstoffet i KRL blant annet omfatte sentralt jødisk fortellingsstoff (som ikke uten videre kan illustreres med eksempler fra kristen kunst) og temaer som sabbaten, Sinaipakten/Toraen, høytider, bønn, sanger og kosher-mat. På mellomtrinnet gjentas mange av de samme temaene, og lærestoffet utvides med historie og livssykluser, flere høytider, større vekt på skriftgrunnlag og tro, samt – som nevnt – synagoge og kunst. På ungdomstrinnet skal det i 8. klasse tas opp ”ulike retninger innenfor jødedom” og ”mystikk innenfor jødedom”.²⁷ I 10. klasse finner vi temaer som det hellige/guddommen, frelse, menneskets vesen og verdi, spiseforskrifter, samt overgangsriter. Alle temaene i 10. klasse skal behandles i sammenheng med lignende temaer i andre religioner. I 9. klasse er en stor del av pensum viet jødisk historie, antisemittisme, sionismen og Israel/Jerusalem.

I motivoversikten nedenfor har jeg foreslått en del gjenstander, manuskripter og andre motiver som egner seg når en skal velge kunsteksempler i lys av de nevnte punktene i L97. Jeg har i denne sammenhengen forholdt meg til anerkjent litteratur om jødisk kunst, ikke minst litteratur skrevet av jøder – for eksempel Grossman: *Jewish Art*, som også har et kapittel om moderne jødisk ornamentale kunst. Mange av motivene som foreslås for småskoletrinnet er også aktuelle for mellomtrinnet, og flere av eksemplene for begge hovedtrinnene har relevans for ungdomstrinnet.

Jødisk kunst har mange fellestrekk, selv om den hører hjemme i ulike perioder og kulturområder. Forskjellige hanukka-lysestaker vil for eksempel kunne kjennes igjen av elever som kan telle til åtte. Samtidig er det store variasjoner innenfor jødisk kunst. Både ulike teologiske og kulturelle retninger, og jødisk historie, som i stor grad har utspilt seg utenfor Israel, har bidratt til det. For enkelhets skyld kan vi dele kunsteksemplene i fem kategorier, som alle bør være representert i et læreverk.²⁸

- 1) Kunst fra Midt-Østen fra tiden før Templet ble ødelagt i år 70.
- 2) Kunst fra tiden etter år 70 i samme kulturområde.
- 3) Sefardisk (blant annet spansk) kunst fra middelalderen og senere.
- 4) Askenasisk (først og fremst øst-europeisk) kunst fra samme periode.
- 5) Moderne jødisk kunst (sefardisk og askenasisk videreutvikles blant annet i USA og dagens Israel) – mer eller mindre påvirket av ulike retninger innen moderne kunst.²⁹

Mange av motivene som er foreslått for småskoletrinnet nedenfor har relevans for de høyere trinnene. Det samme gjelder motivene til mellomtrinnet. I tillegg vil mange av symbolene som nevnes gjenfinnes på rituelle gjenstander, i manuskripter og synagoger, etc.

1	Sabbat: Vinbeger, fat, krydderbeholder, duk, lysestake og/eller andre eksempler fra måltidet	S
---	--	---

²⁶ L 97: 101.

²⁷ L 97: 104.

²⁸ Se Sed-Rajna 1997.

²⁹ Se Kampf 1990.

2	Synagoge (eksteriør og/eller interiør)	S
3	Toraen: Tekst (gjerne med eks på kalligrafi og ornamentikk)	S
4	Toraen: Torarull-beholder, krone, etc	S
5	Toraen: Evt ”lesehand”	S
6	Toraen: Toraskap (ark), evt med forheng	S
7	Pesah (påske): De ti bud	S
8	Pesah: Ingrediensene i påskemåltidet	S
9	Pesah: Sederfat og/eller annet utstyr til påskemåltidet	S
10	Pesah: Evt andre symboler	S
11	Rosj hasjana (nyttår): Bukkehorn (sjofar) eller annet kunsteksempel	S
12	Evt kunsteksempel relatert til jom kippur (forsoningsdagen), f eks jom kippur-lysestake	S
13	Hanukka: Hanukka-stake og evt annet kunsteksempel	S
14	Purim: Esters bok eller annet kunsteksempel	S
15	Bønnebok (siddur)	S
16	Evt utstyr til koscher-mat	S
17	Kalligrafisk fremstilling av trosbekjennelsen (shema - 5. Mos 6,4) eller lignende	M
18	Sukkot (løvhyttefesten): Løvhytte eller annet eksempel	M
19	Evt sjavuot (ukefesten/pinse, ikke nevnt i L97): De ti bud eller annet kunsteksempel	M
20	Andre kunsteksempler relatert til årssyklusen, f eks omer-kalender	M
21	Synagoge (område/periode 1)	M
22	Evt synagoge (2)	M
23	Synagoge (3)	M
24	Synagoge (4)	M
25	Evt moderne synagoge (5)	M
26	Manuskripter (Tora, Talmud, etc)	M
27	Templet (rekonstruksjon)	M
28	Symboler: Syvarmet lysestake (menora)	M
29	Evt andre symboler, f eks misrah, amuletter (mesusa e l), smykker eller Davidsstjerne	M
30	Rituelle gjenstander relatert til omskjæring	M
31	Rituelle gjenstander relatert til bar/bat mitsva, f eks tallit og/eller tefillin	M
32	Rituelle gjenstander relatert til bryllup, f eks ringer, vinbeger eller bryllupskontrakt	M
33	Evt rituelle gjenstander relatert til begravelse, f eks minnetavle	M
34	Evt figurativ kunst (f eks illustrasjoner til fortellinger fra Tanak eller jødisk historie)	M
35	Kunsteksempler relatert til ulike retninger innenfor jødedommen (ortodoks, konservativ, reformjødedom, sekulær)	U
36	Kunsteksempler relatert til jødisk mystikk (f eks kabbalisme eller hassidisme)	U
37	Kunsteksempler relatert til jødisk historie i nyere tid, f eks holocaust	U
38	Andre kunsteksempler til temaer i 10. klasse (f eks det onde, frelse, menneskets vesen og verdi)	U

Jødedommen har – i motsetning til de fleste andre religioner – utviklet og utfoldet seg i kulturer der andre religioner har dominert. Kunst og estetikk i de ulike kulturområdene har

derfor mang fellestrekk med særlig kristen og islamsk kunst - sistnevnte særlig i område 2 og 3.

1.5 Valg av kristne kunstbilder

Kristen kunst er ikke prioritert i prosjektet *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL*. Fordi denne kunsten dominerer i faget, gjennomsyrer den lærebøkene, og noen utfyllende drøfting av det kristne kunstutvalget blir for omfattende i denne rapporten. Jeg vil likevel gi en kort kommentar.

Det finnes mange faglige presentasjoner av kristendommens kunst og kunsthistorie. Enhver fremstilling av Vestens kunsthistorie dreier seg jo i stor grad om kristen kunst. Noen norske eksempler med stor relevans for KRL er Hellemo: *Guds billedbok* og Tobiassens noe kortere gjennomgang av temaet i Winje: *Guddommelig skjønnhet*. I bøker som Rasmussen/Thomassen: *Kristendommen. En historisk innføring*, Elstad/Halse: *Illustrert norsk kristendomshistorie* og Chadwick: *Historien om den kristne sivilisasjon* integreres kunsthistorien i fremstillingen av kristendomshistorien, mens Morgan: *Visual Piety* fokuserer på den kristne populær- eller folkekunsten. Se for øvrig Moore: *Iconography of Religions*, Apostolos-Cappadona: *Dictionary of Christian Art*, Murray: *The Oxford Companion to Christian Art and Architecture* og Bech: *Kristendommens bilder*. Sistnevnte er for øvrig skrevet med tanke på religionsundervisning i Danmark.

I KRL-planen er det slik at Bibelen i hovedsak presenteres med en luthersk, kristen vinkling – også når det gjelder *Tanak/Det gamle testamente*. Lærebøkene forsterker gjerne denne vinklingen ved å illustrere de aktuelle kapitlene med bilder fra europeisk kunsthistorie. Når kristendommens historie presenteres, har selvsagt også den kristne kunsten en naturlig plass, og det samme gjelder hovedmomentet "Kristen livstolkning i dag".³⁰

I 1. klasse nevner læreplanen Giottos fresker med motiver fra Frans av Asissis liv spesielt.³¹ Det samme gjelder "bilder med julemotiv fra kunsthistorien".³² Forlagene har ikke sendt meg plakater og annet materiell for 1. klasse, så rapporten tar ikke for seg bildematerialet på dette klassetrinnet.

I 2. klasse nevnes "bilder av og fortellinger om Jomfru Maria" og "Martin av Tours eller en annen sentral helgen fra middelalderen".³³ Her hører også "bilder med påskemotiv fra kunsthistorien" hjemme, mens "bilder med pinsemotiv (...)" er lagt til 3. klasse.³⁴ I 4. klasse nevnes "kirkens innredning og noen sentrale symboler, for eksempel vann, kors, skip, due, evangelistsymbolene".³⁵ Disse temaene må selvsagt behandles i både bilder og tekst, men også andre temaer på småskoletrinnet – både fra Bibelkunnskapen, kristendommens historie og kristen tro og livstolkning – inviterer til en variert og bevisst bildebruk. De yngste elevene er ofte ikke så gode til å lese, og bildenes funksjon som informative tekster kan derfor ikke overvurderes.

³⁰ L97: 92.

³¹ L97: 95.

³² Ibid.

³³ L97: 95.

³⁴ Ibid og L97: 96.

³⁵ Ibid.

Mens småskoletrinnet på godt og vondt er preget av korte fortellinger og en viss hopping i tid og temaer, gis det på mellomtrinnet mer systematiske oversikter over både større bibelfortellinger og kristendomshistoriske perioder. Temaet "Kristen livstolkning i dag" behandles imidlertid mindre systematisk også på mellomtrinnet. I 5. klasse nevnes for øvrig "den kristne kunsten i katakomber og kirker i Roma og de viktigste bibelske motivene i denne kunsten".³⁶ I 6. klasse skal en ta opp konkrete kunsttemaer som "helgentradisjoner i bilder og fortellinger", "romanske og gotiske kirkebygg" og "stavkirkene: arkitektur og symbolikk".³⁷ I 7. klasse skal det undervises om katolsk barokkarkitektur og "ulike Kristusframstillinger fra den kristne kunsthistorien".³⁸ I tillegg til disse kunsthistoriske temaene, hører selvsagt kunsten med i mange andre sammenhenger.

På ungdomstrinnet virker det merkelig nok som om den kristne kunsten er tonet ned. Likevel poengteres enkelte konkrete kunsttemaer: "Eksempler på russisk ikonkunst" hører hjemme i 9. klasse og "eksempler på kunstnerisk utfoldelse av moderne latinamerikansk og sørafrikansk kristendom i musikk, bilder og tekster" hører hjemme i 10. klasse.³⁹

Vi ser altså at KRL-planen i L97 poengterer kristendomsrelatert kunst som lærestoff på nesten alle klassetrinn:

- 1) Julemotiver og Giotto's fresker
- 2) Påskemotiver, Maria, Martin av Tours eller en annen helgen
- 3) Pinsemotiver
- 4) Kirkebygget med symboler
- 5) Katakomber og kirker i Roma
- 6) Bilder av helgener, romanske og gotiske kirkebygg, samt stavkirker
- 7) Katolsk barokkarkitektur og bilder av Kristus fra kunsthistorien
- 8) Russiske ikoner
- 9) Ingen konkrete eksempler
- 10) Kristen kunst fra Latin-Amerika og Sør-Afrika

Disse punktene kan virke noe tilfeldige, og det er tydelig at kristen kunst ikke er gjenstand for den samme systematiske presentasjonen som for eksempel kristne trosforestillinger eller Bibelen. Det jeg særlig savner når det gjelder kristendommen i KRL, er en tydeligere fokus på kunst som kan oppleves som gjenkjennelig for elever med en kristen tilhørighet, også de med bakgrunn i ulike frikirkesamfunn.⁴⁰

1.6 Valg av islamske kunstbilder

Det er mange bøker på markedet som gir innføringer i og oversikter over islamsk kunst og kunsthistorie, blant annet Bloom/Blair: *Islamic Art*, Brend: *Islamic Art*, Hattstein/Delius: *Islam. Art and Architecture*, Hillenbrand: *Islamic Art and Architecture*, Irwin: *Islamic Art in Context*, Lewis: *The World of Islam* og Faruqi/Faruqi: *The Cultural Atlas of Islam*. En kortere og enklere innføring gis i James: *Islamic Art. An Introduction*, mens The Goodwill Art

³⁶ L97: 99.

³⁷ L97: 100f.

³⁸ L97: 102.

³⁹ L97: 106.

⁴⁰ Se f eks Morgan 1998.

Service har utgitt bildeserien *Islam through Art* med tanke på undervisning i engelsk skole.⁴¹ Se også Moore: *Iconography of Religions*. Mer generelle innføringer i islam finnes også på norsk, for eksempel Opsal: *Lydighetens vei*, Rian/Eidhamar: *Jødedommen og islam* og Kari Vogts bøker.

Når det gjelder redegjørelser for islamsk estetikk og ulike islamske kunstsyn, viser jeg til Faruqi: "An Islamic Perspective on Symbolism in the Arts". Se også Renard: *Seven Doors of Islam*, Schimmel: *Calligraphy and Islamic Culture*, Khatibi/Sijelmassi: *The Splendour of Islamic Calligraphy*, Clèvenot/Degeorge: *Ornament and Decoration in Islamic Architecture* og Frishman/Khan: *The Mosque*.

Det gammeltestamentlige bildeforbudet står sentralt i islam, og det gjentas i både Koranen og Hadith-tekster.⁴² Dette bildeforbudet praktiseres blant mange muslimer i dagens Norge, selv om det ikke tolkes like strengt av alle.⁴³ Forbudet gjelder først og fremst sentrale eller hellige personer i islam, men for noen omfatter det avbildninger av alle skapte vesener, herunder også fotografier. Siden Abraham, Jesus og andre bibelske personer står sentralt i islam, kan det være uheldig å avbilde dem i lærebøkene til et fag som er ment å skulle favne barn fra alle religioner.

Når figurativ kunst fra islamske kulturområder reproduseres i europeiske lærebøker om islam, hentes den gjerne fra sjiamuslimske områder som Persia, der bildeforbudet i perioder har blitt praktisert mindre strengt. Det dreier seg særlig om miniatyrer eller illuminasjoner fra manuskripter, en kunstform som vokste frem i Persia på 1300-tallet (jfr motiv 33 og 35 i oversikten nedenfor). Det må imidlertid understrekes at denne kunstformen ikke er representativ for flertallet av norske muslimer i dag. Ifølge NLS' *Kildesamling* er det mest vanlig å "definere forbudet slik at det gjelder avbildninger av Allah, engler, profeter og *sahaba* (Muhammads følgesvenner), og ellers tillate bilder av mennesker".⁴⁴

Etter mitt syn er det lite hensiktsmessig å ty til figurativ kunst når "den estetiske dimensjon" i islam skal eksemplifiseres i skolens lærebøker. Når læreplanen fokuserer på islamsk kunst i 5. klasse, formuleres det blant annet slik: "(...) moskeen (...), eksempler på arkitektur", "(...) eksempler på islamsk kunst, kalligrafi, hvorfor islamsk kunst er ornamental (billedforbud), musikk og en eller flere sanger" og "(...) arkitektur fra muslimske land og fra Spania".⁴⁵ Vi finner med andre ord ingen oppfordring til bruk av illustrerende figurativ kunst i L97, selv om en slik bruk av bilder har lange tradisjoner i norske lærebøker.

Når figurativ kunst brukes i forbindelse med kristendommen og Bibelen, kan det altså medføre problemer for muslimske elever. I det følgende vil jeg imidlertid begrense meg til å kommentere den kunsten som kan egne seg når islam er tema i lærebøkene - i første rekke kalligrafi og ornamentikk.

På småskoletrinnet skal elevene ifølge læreplanen bli kjent med sentrale islamske fortellinger, for eksempel skapelsen, profeter, Muhammads liv og fortellingen om Kaba. Lærestoffet omfatter også temaer som engler, bønn, fødselsriter og høytider. Det er fristende for lærebokforfattere og bilderedaktører å illustrere fortellingsstoffet på samme måte som når

⁴¹ I serien *World Religions. Looking and Learning*.

⁴² Se f eks 2. Mos 20,4, sure 6,74 og Bukhari 34,428.

⁴³ Se Vogt 2000: 65.

⁴⁴ Rasmussen/Thomassen 1999: 269.

⁴⁵ L97: 99.

fortellinger fra kristendommen og de østlige religionene illustreres. En slik løsning er imidlertid ikke i samsvar med den dominerende estetiske tenkingen innenfor islam. Så vidt jeg kan se er det både riktigere og mer naturlig å hente kunsteksemplene til småskoletrinnet fra arkitektur og kalligrafi (jf motiv 1-6 i oversikten nedenfor). I forbindelse med temaet bønn er både Korantekster og moskéarkitektur og –interiør aktuelt, og i forbindelse med høytidene kan en også trekke inn folkelige uttrykk som id-kort og henna-dekorasjoner.⁴⁶

På mellomtrinnet er islamske kunstuttrykk markert med egne strekpunkter for 5. klasse i læreplanen: Kalligrafi, ornamentikk og arkitektur.⁴⁷ Kunsteksemplene bør velges fra ulike muslimske kulturområder med tanke på å tydeliggjøre både formale variasjoner og grunnleggende fellestrekk i kunsten (jf motiv 7-33 i oversikten nedenfor). Ulike innføringer i islamsk kunst opererer med ulike inndelinger i kulturhistoriske epoker og geografiske områder. Den følgende inndelingen bygger på Brend: *Islamic Art*, men det må understrekes at dette er en forenkling:

- 1) Den tidligste islamske kunsten kan knyttes til den aller første tiden i Mekka og Medina. Hadith-tekster, bønnekallet, Muhammads moské i Medina, Kaba, etc, fungerer som arabiske forbilder for den kunsten som senere blomstret i ulike kulturområder og tok opp i seg elementer fra ikke-arabiske kulturer.
- 2) De første kalifenes tid faller sammen med den kulturelle oppblomstringen i land som Syria, Irak og Iran på 700-tallet. Omayyade-kalifatet hadde sitt hovedsete i Damaskus og abbasidiske kalifer regjerte senere fra Bagdad inntil mongolene tok makten på 1200-tallet. Disse områdene har gjennom tidene vært preget av både egyptiske, tyrkiske, kurdiske og andre muslimske kalifater og dynastier, og tiden under seldsjukkene (med et høydepunkt på 1000-tallet) og safavidene (15-1700-tallet) regnes gjerne for kulturhistoriske høydepunkter.
- 3) Til de vestlige islamske områdene regnes ofte Egypt, det øvrige Nord-Afrika og Spania, som ble lagt under Bagdad allerede i 711. Córdoba ble eget kalifat på 900-tallet, og fatimidene dominerte i Nord-Afrika fra 900- til 1100-tallet. Den islamske kunsten utviklet etter hvert et særpreg i disse landene. For eksempel ble den tidligste islamske kalligrafien "konservert" i de vestligste kulturområdene, mens den i større grad ble videreutviklet andre steder i den islamske verden.
- 4) Et særpreget kulturområde har sin basis i Tyrkia med et høydepunkt i det tidligere kristne Bysants under det osmanske (ottomanske) herredømmet på 13-1400-tallet.
- 5) Lengst øst finner vi det asiatiske kulturområdet, der islamsk kunst er preget av indisk, indonesisk og annen østlig estetikk. Det første store islamske dynastiet i India ble grunnlagt med Delhi som sentrum cirka 1200, og en viktig periode i dette kulturområdets historie er Mughal-riket ("stormogulenes rike") fra 1500-tallet.
- 6) I moderne tid har islamsk kunst og kultur blitt påvirket av det kristne og sekulære Vesten. Parallelt med de islamske statenes fremvekst og religionens oppblomstring det siste hundreåret er det også utviklet en moderne islamsk kunst.⁴⁸

Disse seks kulturområdene og -epokene er på ingen måte representative for det mangfoldet av kulturer og kunstretninger vi finner innenfor islam i fortid og nåtid. Oppdelingen kan likevel fungere som et hjelpemiddel når vi skal velge kunsteksempler til undervisningen om islam i KRL.

⁴⁶ Jf Børresen 1997: 107.

⁴⁷ L97: 99.

⁴⁸ Jf Ali 1997.

På ungdomstrinnet fokuserer læreplanen for 8. klasse særlig på ulike retninger innen islam og på sharia.⁴⁹ I 10. klasse behandles religionene under ett i lys av temaer som det hellige/guddommen, det onde, livet etter døden og menneskets vesen og verdi.⁵⁰ Kunsteksemplene som velges på ungdomstrinnet kan stort sett være de samme som på mellomtrinnet, selv om kalligrafiske eksempler kan hentes fra tekster som omhandler de nevnte temaene (jf motiv 34-36 i oversikten nedenfor). I motivoversikten nedenfor er det derfor ikke lagt inn så mange kunsteksempler på ungdomstrinnet. På samme måte vil motivene på småskoletrinnet ha relevans på både mellom- og ungdomstrinnet.

Oversikten tar utgangspunkt i sentrale temaer i *L97*, men også i hvordan islamsk kunst presenteres i faglitteraturen. Eksemplene bør i prinsippet hentes fra alle de seks kulturområdene/periodene som er skissert ovenfor. Mange av motivene kan selvsagt kombineres i bildene.

1	Kalligrafi: Muhammads navn	S
2	Kalligrafi: Sure 97 ("Skjebnenatten"/den første åpenbaringen, evt en annen tekst med relevans for temaet)	S
3	Kaba	S
4	Ornamentikk: Mihrab (evt annet moskéinteriør med relevans for bønn)	S
5	Bønneteppe	S
6	Evt kunsteksempel relatert til offerfesten	S
7	Fremstilling av de fem søylene	M
8	Kalligrafi: "Allah", f eks trosbekjennelsen eller åpningsformularet til surene i Koranen (bismallah/basmala)	M
9	Minaret (jf "den første bønneroperen")	M
10	Evt minbar	M
11	Arkitektur: Moské fra område 1 (se ovenfor, jf Profetens moské i Medina)	M
12	Arkitektur: Moské fra område 2	M
13	Arkitektur: Moské fra område 3	M
14	Arkitektur: Moské fra område 4	M
15	Arkitektur: Moské fra område 5	M
16	Arkitektur: Moderne moské (6)	M
17	Arkitektur: Evt andre eksempler (ikke moské, men f eks mausoleum)	M
18	Koranen: Kalligrafi fra område 1	M
19	Koranen: Kalligrafi fra område 2	M
20	Koranen: Kalligrafi fra område 3	M
21	Koranen: Kalligrafi fra område 4	M
22	Koranen: Kalligrafi fra område 5	M
23	Koranen: Moderne kalligrafi (6)	M
24	Kalligrafi: Sure 1	M
25	Kalligrafi: Sure 112	M
26	Evt kalligrafi: Andre eksempler, gjerne fra andre kilder enn Koranen	M

⁴⁹ *L97*: 104.

⁵⁰ *L97*: 107.

27	Ornamentikk fra område 1	M
28	Ornamentikk fra område 2	M
29	Ornamentikk fra område 3	M
30	Ornamentikk fra område 4	M
31	Ornamentikk fra område 5	M
32	Moderne ornamentikk (6)	M
33	Evt eksempel på figurativ kunst (område 2 og 5)	M
34	Kunsteksempler fra sunni	U
35	Kunsteksempler fra sjia (jf motiv 33)	U
36	Kalligrafi: Tekster som omhandler sentrale temaer i 10. klasse	U

Motivutvalget bør omfatte ulike medier. Ikke minst kan ornamentikk- og til dels kalligrafi-eksemplene hentes fra bøker så vel som bygninger og andre medier, og materialene kan omfatte stein, metall, tekstil, papir, etc. Enhet og mangfold kan stå som sentrale stikkord når elevene skal møte islamsk kunst og kultur.

Islamsk kalligrafi typologiseres for øvrig på ulike måter i ulike innføringer.⁵¹ Hovedskillet går mellom på den ene side de eldste formene for kalligrafi (mest kjent er de ulike variantene av kufisk skrift), der de mest iøynefallende bokstavelementene er rette linjer, vinkler og sirkeldeler. På den annen side finnes ulike former for kursiv, der rette linjer og vinkler er mye sjeldnere. Kursivformene ble utviklet i de østlige områdene inspirert av samtidens håndskrifter. Blant de mange kursivformene regnes blant annet naskhi og thuluth som sentrale.

Når det gjelder den ornamentale kunsten innenfor islam, kan vi også skille mellom to hovedtyper: Rent geometriske mønstre (sentralpunkt, sirkel og linje – flater, linjer eller fletninger) og geometriske mønstre der også stiliserte plantelementer, s-kurver og spiraler hører med (jf arabesker). Felles for all islamsk ornamentikk er at grunnmønstrene gjentas og utvides over stadig større flater.⁵²

1.7 Valg av kunstbilder relatert til livssynshumanismen

På småskoletrinnet skal en ifølge læreplanen i KRL undervise om Æsops fabler, Sokrates, FN, menneskerettigheter med særlig vekt på barnrettighetene, borgerlige seremonier og sanger. Disse temaene er plassert under overskriften ”Livssynshumanismen”, en plassering som gir klare føringer for hvordan en vinkler for eksempel en fortelling om Sokrates.⁵³

På mellomtrinnet finner vi flere temaer under overskriften ”Verdslige livssyn”:
Livssynshumanismens røtter i antikken, renessansen og opplysningstiden, verdslig og religiøs humanisme, FNs menneskerettighetserklæring og erklæringen om barnas rettigheter, gjensidighetsprinsippet, Human-Etisk Forbund (HEF), humanetiske seremonier, Fridtjof Nansen og andre relevante personer, norsk fritenkerbevegelse og arbeidet for religionsfrihet.⁵⁴ I tillegg hører ateisme og agnostisisme inn under denne overskriften.

⁵¹ Se f eks Khatibi/Sijelmassi 1996 og Schimmel 1984.

⁵² Se for øvrig Svare 1997 og Faruqi 1985.

⁵³ L97: 98.

⁵⁴ L97: 103.

Verken på småskole- eller mellomtrinnet er lærestoffet om livssynshumanismen plassert på ett klassetrinn. På småskoletrinnet er den sammen med de ikke-kristne religionene plassert under overskriften "Andre religioner og livssyn" for 1.-4. klasse, mens den på mellomtrinnet hører hjemme under 5.-7. klasse. Lærestoffet kan med andre ord spres ut over de tre årstrinnene på mellomtrinnet på samme måte som lærestoffet om kristendommen. Dette kan forsvares ut fra tanken om at det er disse to livssynene som på en måte representerer verdigrunnlaget for skolens virksomhet.⁵⁵

På den annen siden kan det på mellomtrinnet være lurt å presentere livssynshumanismen på samme måte som de ikke-kristne religionene, det vil se samlet og avgrenset på ett klassetrinn. (Etter mitt syn bør også kristendommen presenteres slik - i det minste én gang i løpet av 1.-10. klasse.) Slik kan humanismen lettere identifiseres som et selvstendig livssyn og fremstå som et alternativ til religionene.

På ungdomstrinnet går hovedmomentet "Filosofiske tolkninger av mennesket, verdier og normer" igjen på hvert enkelt klassetrinn. Livssynshumanismen som sådan står ikke alltid i fokus, men personer som Aristoteles og Mill (8. klasse), og temaer som "sekulære og religiøse røtter for humanistisk tradisjon" og "den humanetiske tradisjon i Norge" (10. klasse) gjør dette livssynet til et sentralt tema – særlig i 10. klasse. I tillegg er "sentrale fortellinger fra gresk mytologi" plassert under samme overskrift for ungdomstrinnet som sådan.⁵⁶

Mens læreplanen uttrykkelig nevner kunst i forbindelse med alle de store religionene på mellomtrinnet, og mens kristen kunst er nevnt på mange klassetrinn og i mange sammenhenger, finner vi ingen tilsvarende poengtering når det gjelder livssynshumanismen og dens røtter. På den annen side sies det i innledningen til læreplanen at "de samme pedagogiske prinsipper skal legges til grunn for arbeidet med kristendommen og andre religioner og livssyn".⁵⁷ Kunst relatert til humanismen bør derfor ha sin plass i faget. Samtidig må vi ikke gå i den grøfta det innebærer å gjøre humanismen til en form for alternativ religion.

Om dette skal tas til følge, blir neste spørsmål: Hvilke kunsteksempler bør velges? Her kan en ta utgangspunkt i flere kriterier. Ett kriterium er de aktuelle kunstneres eller kunstverkenes ideologiske ståsted. Om en velger å tydeliggjøre humanismens røtter i gresk filosofi så vel som i kristen tradisjon, er det mange eksempler som nærmest gir seg selv - selv om de samtidig kan ha relevans for andre livssyn og tankeretninger. I nyere tid finner vi også kunst som korresponderer mer entydig med grunnleggende ideer innenfor livssynshumanismen. Et annet kriterium kan være hvilke temaer kunsten tar opp. Bilder som for eksempel tematiserer nestekjærlighet eller gjensidighetsprinsippet, bør kunne brukes i forbindelse med etikk så vel som med humanismen og andre livssyn som målbærer slike prinsipper.

Et tredje kriterium kan være hvilken kunst som allerede er tatt i bruk i humanistiske miljøer og organisasjoner. Innenfor HEF er for eksempel Munchs *Solen* (Universitetets Aula i Oslo) brukt i forbindelse med navnefesten, og Ekelands *Frihetens søstre* i forbindelse med borgerlig konfirmasjon. Når det gjelder borgerlig gravferd har forbundet publisert både kunstfotografier (f eks høstmotiver) og andre kunsteksempler, som Böcklin: *De dødes øy*.⁵⁸

⁵⁵ Jf L97: 17.

⁵⁶ L97: 105ff.

⁵⁷ L97: 89.

⁵⁸ Se f eks *Humanist* nr 1/95.

Det er i denne forbindelsen interessant at Rasmussen/Thomassens *Kildesamling* illustrerer kapittelet om humanismen med Ekeland: *Vårbilde*, Holtmark: *Mennesket og vilkårene* og Kleiva: *At hendene er våre egne, og at jorda tilhører oss*.⁵⁹ Disse tre bildene tematiserer på en entydig måte sentrale verdier og ideer i livssynshumanismen. I samme kapittel finner vi også bilder av Torvund og Magritte. De har en dypt menneskelig tematikk, men kan ikke uten videre sies å ivareta livssynshumanismens særpreg i kontrast til andre religioner og livssyn.

Tidligere sentralstyreleder i Humanetisk Forbund, Karl-Henrik Nygaard, oppsummerer i foredraget *Det menneskelige uttrykk. På leting etter en humanistisk estetikk* sine tanker om humanisme og kunst i fem punkter.⁶⁰ Han sier blant annet:

- 1) Vi aksepterer at kunsten har sitt eget språk og innebærer en innsikt som er hevet over den rene rasjonalitet. (...) Vi innser at det finnes kunstnerisk forflatning og kitsch og at denne forflatningen står i et motsetningsforhold til sann humanistisk estetikk og kunstforståelse som søker kunnskap på et dypere og inderligere plan.
- 2) Kunst kan gi oss erkjennelse av at virkeligheten er den eneste faste grunnmur man kan bygge fremtiden på. Kunsten kan få oss til å se tilværelsen (...) hvordan den er. (...) Kunsten er nødvendig for at mennesker skal evne å erkjenne og forandre verden. Kunsten er både et supplement til og en del av den bevissthetsutvikling og kritiske virkelighetsforståelse som vi som humanister vil forvalte.
- 3) Vi må utvikle den humanistiske estetikken i våre seremonier. Vi må være mer bevisste i forhold til det vi ønsker å formidle – frihet, selvstendighet, solidaritet, fellesskap, og ikke minst at mennesket har mulighet og evne og innsikt til å skape sin egen fremtid. Det er humanismens håp og dette må vi søke å gjenspeile i den form vi velger for våre seremonier. Vi må finne en form som gjør individet til en deltaker som er bevisst på sitt eget ansvar, sin egen rasjonalitet og sin følelsesmessige dimensjon. (...)
- 4) Humanismen er en negasjon av nazismen. En humanistisk bevissthet om estetikk og nazismen kan være et viktig bidrag i kampen mot den nazistiske fremmarsjen (...)
- 5) Humanismen og dens estetikk peker ut over postmodernismen som ideologisk og kunstnerisk bevegelse gjennom (...) at den påpeker fremskrittets fortsatte muligheter.

Nygaards foredrag er ingen offisiell erklæring om humanisme og estetikk, men hans tanker kan bidra til en bevisstgjøring omkring de estetiske hensyn en bør ta når en velger kunst til fagstoffet om livssynshumanismen i skolen. Samtidig er det en mengde kunsteksempler å velge mellom. Like viktig som hvilken kunst en velger, er det derfor hvordan den formidles, og hvilke mål en har med undervisningen. Bilder og annen kunst bør selvsagt kunne fungere som illustrasjoner til humanistiske ideer og verdier, men de bør etter mitt syn også kunne stå på egne ben. I dette ligger at de egner seg til tematisk analyse på forskjellige nivåer, slik at elever på alle aktuelle klassetrinn både kan betrakte og samtale om kunstverkene og deres budskap. I tillegg bør kunstbetraktning i KRL ha et tverrfaglig preg – ja, i alle fag bør elevene få sjansen til å oppleve kunst på kunstens egne premisser. En refleksjon omkring kunstens formale side hører derfor naturlig med.

Avslutningsvis kan nevnes noen sentrale ideer og verdier som er formulert innenfor moderne humanistiske miljøer. Disse bør tematiseres i de kunsteksemplene en velger når en tar opp livssynshumanismen i grunnskolen.

⁵⁹ Rasmussen/Thomassen 1999: 506-71.

⁶⁰ Nygaard 1994 (upublisert foredrag).

Human-Etisk Forbund fokuserer i sine vedtekter på visse momenter: De som melder seg inn i forbundet forventes å bygge sitt livssyn på 1) ubundethet av religion, 2) medmenneskelighet, 3) personlig erfaring, 4) egen kritisk tenkning, og 5) en oppfatning av verden og tilværelsen som har støtte i vitenskapelige metoder og resultater. I tillegg slutter forbundet seg til ”de idealer og prinsipper som kommer til uttrykk i FN’s erklæring om Menneskerettighetene av 1948”.⁶¹

I menneskerettighetene, som HEF viser til, heter det i den første og mest prinsipielle artikkelen: "Alle mennesker er født frie og like i verdighet og rettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd." I de andre artiklene utdypes dette menneskesynet når det stilles krav på vegne av det frie og verdige menneske på en rekke områder: Jus, politisk innflytelse, retten til asyl, arbeidsliv, yringsfrihet, utdanning, familieliv, etc. Menneskerettighetene både konkretiserer og tematiserer altså mange verdier som også behandles i store deler av både tradisjonell og mer moderne kunst.

Til sist vil jeg peke på ti grunnsetninger som ble vedtatt på en amerikansk kongress i 80-årene, og som svært mange livssynshumanister slutter seg til – selv om innholdet selvsagt diskuteres innenfor de humanistiske miljøene. Disse punktene antyder også hvilke ideer og verdier som kan tematiseres – både når en forteller, betrakter kunst og på andre måter arbeider med dette livssynet i skolen. I punkt 7 gis for øvrig nok et argument for å trekke frem gode kunsteksempler i skolens undervisning om humanismen. Teksten er sterkt forkortet, men finnes i sin helhet i blant annet Corliss Lamont: *Det humanistiske livssyn*.

- 1) En naturalistisk metafysikk: Naturen er en helhet av materie og energi i stadig forandring.
- 2) Mennesket er et produkt av utviklingen: Bevisstheten er knyttet til hjernen, og det finnes ikke noe liv etter døden.
- 3) Mennesket har evne og mulighet til å løse sine egne problemer ved hjelp av fornuft og vitenskapelige metoder.
- 4) Selv om mennesket er påvirket av fortiden, har det en begrenset, men reell valg- og handlefrihet.
- 5) Etikken begrunnes i dennesidige erfaringer og forhold: Jordisk lykke, helse og fremgang er de høyeste mål for alle mennesker.
- 6) Det gode liv forutsetter at personlig tilfredsstillelse og utvikling harmoniseres med arbeid for fellesskapets beste.
- 7) Estetiske erfaringer kan bli en vesentlig realitet i menneskelivet – gjennom utvikling av kunst og skjønnetssans, samt evnen til å oppleve naturen.
- 8) Systematisk arbeid for demokrati, fred og høy levestandard over hele verden.
- 9) En samfunnsmessig bruk av fornuft og vitenskapelige metoder: Demokrati med full talefrihet og borgerrettigheter på alle områder.
- 10) Humanismen er ikke noe dogme, men et livssyn i stadig utvikling. Det må være åpent for eksperimentell utprøving, nye fakta og bedre resonneringer, og stadig overprøve sine forutsetninger og overbevisninger.

Det finnes flere slike manifeste publisert av humanistiske grupper og enkeltpersoner det siste hundreåret, ikke minst *Humanist Manifest 2000* ved Paul Kurtz. De er tilgjengelige på web-siden til Council for Secular Humanism, der de kan studeres av alle som vil se nærmere på den ideologiske utviklingen innenfor moderne humanisme.⁶²

⁶¹ § 1 i HEF's vedtekter.

⁶² <http://www.secularhumanism.org/>

1.8 Valg av kunstbilder relatert til moderne religioner, trossamfunn og bevegelser

I det følgende kommenteres et utvalg moderne religiøse organisasjoner og miljøer med vekt på de motivene som kan egne seg når en skal velge kunst relatert til moderne religiøsitet i KRL.

1.8.1 Innledende betraktninger

KRL-planen nevner fem retninger og bevegelser i forbindelse med moderne religiøsitet i 8. klasse: Jehovas vitner, mormonene (Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige) og Bahá'í, samt "okkultisme og satanisme i vår tid".⁶³ I tillegg finner vi punktet "nye religioner og religiøse bevegelser med bakgrunn i buddhisme, hinduisme, kristendommen og islam", som åpner for at flere organisasjoner og strømninger enn de fem nevnte kan presenteres i læreverkene. Blant dem er for eksempel Hare Krishna-bevegelsen, som i denne rapporten kommenteres i forbindelse med hinduismen. Andre aktuelle eksempler er Den Forente Familie og Scientologikirken, som har vært mye omtalt i media siden 70-årene.

Moderne okkultisme er ingen enhetlig bevegelse, men okkulte forestillinger og okkult praksis finnes som dominerende eller perifere elementer innenfor en mengde organisasjoner, miljøer og bevegelser. Blant disse kan nevnes Teosofisk Samfunn, Antroposofisk selskap, Summit Lighthouse, Eckankar, O.T.O. og wicca. Okkulte innslag finner vi også innenfor moderne satanisme, representert ved organisasjoner som Church of Satan eller Temple of Set. I alle disse sammenhengene har den kunsten som produseres eller tas i bruk mer eller mindre tydelige estetiske særpreget.

Det læreplanen ikke nevner, men som svært mange nordmenn forholder seg til, er den såkalte alternativbevegelsen eller "New Age".⁶⁴ Den omfatter både forestillinger, praksiser og miljøer som kan karakteriseres som religiøse eller religiøst betinget. Mange av innslagene i alternativbevegelsen kan også karakteriseres som okkulte, mens andre elementer er paganistiske. Kunst og estetikk står sentralt i deler av alternativbevegelsen – både moderne kunst og parafraaser over tidligere tiders kunst. I tillegg forholder en seg ofte til tradisjonell kunst med bakgrunn i ulike religioner.

Alternativbevegelsen bryter på mange måter med forestillingen om helhetlige og konkurrerende livssyn og religioner som har preget samfunnet i moderne tid, og som i stor grad preger KRL. I stedet for å velge ett livssyn på bekostning av andre, er det i vår tid mange som kombinerer elementer fra ulike religioner og livssyn. "New Age" og lignende strømninger har derfor et post- eller senmoderne preg. Dette gjenspeiles blant annet i kunsten, der tradisjonelle elementer fra tilsynelatende motstridende tradisjoner kan kombineres med moderne elementer.

Jeg viser til Winje: *Fra bønn til magi, Guddommelig skjønnhet* og "Modernitetens religiøse kunst" når det gjelder presentasjoner av moderne religioner og menneskesyn og kunst relatert til disse. Kunsteksemplene i de to førstnevnte er valgt i samarbeid med representanter for ulike organisasjoner, men det finnes meg bekjent ingen større avhandling om kunst og estetikk innenfor moderne religiøse retninger. Det kan være lurt å ta kontakt med de

⁶³ L97: 105.

⁶⁴ Med uttrykket "nye religiøse bevegelser og åndelig søking i vår tid" (*KRL-boka*: 22) åpner imidlertid den reviderte læreplanen for undervisning om "New Age".

organisasjonene en vil presentere i undervisningen eller hente kunsteksempler fra deres egne publikasjoner.

Et stort problem for de religiøse miljøene det her er snakk om, er at både massemedia og mer seriøs litteratur ofte fremstiller dem i et negativt lys. Om slike presentasjoner videreføres til elevene i 8. klasse, er det uheldig av flere årsaker: For det første oppfylles ikke læreplanens krav om at ”de samme pedagogiske prinsipper skal legges til grunn for arbeidet med kristendommen og andre religioner og livssyn”.⁶⁵ Et sentralt mål for KRL er som kjent ”å fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål”.⁶⁶ For det andre er KRL obligatorisk for alle elever, og et mål for faget er ”å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling”.⁶⁷ Dette må gjelde enten de sokner til Den norske kirke, et islamsk samfunn, Jehovas vitner, alternativbevegelsen eller om de står utenfor enhver religiøs sammenheng. Et kunsteksempel som hentes fra en hvilken som helst livssynstradisjon må være gjenkjennelig for dem som tilhører tradisjonen, og samtidig bidra til forståelse og respekt blant dem som ikke tilhører den.

1.8.2 Kunstbilder relatert til Jehovas vitner

Jehovas vitner har utviklet en særegen estetikk gjennom de 130 årene organisasjonen har vokst og utviklet seg.⁶⁸ Alle som har bladd i et nummer av *Vakttårnet* eller *Våkn opp!* vil ha lagt merke til denne kunsten. De sentrale motivene fungerer som illustrasjoner til Bibelens fortellinger, men vi finner også motiver som illustrerer aktuelle samfunnsforhold og -problemer. Et godt eksempel på Jehovas vitners motivvalg er tegninger som illustrerer det kommende fredsriket, der dyr av alle slag og mennesker av alle raser skal leve sammen i harmoni. Et annet eksempel er motivene som illustrerer de trengselstidene som kommer før Gud oppretter sitt fredsrike. Det må understrekes at Jehovas vitner – i likhet med islam og andre religioner og retninger som tar det bibelske bildeforbudet bokstavelig – tar sterk avstand fra kultisk bruk av bilder.⁶⁹ Bildene har først og fremst en pedagogisk funksjon i vitnenes oppdragelse og forkynnelse.

1.8.3 Kunstbilder relatert til Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige (mormonene)

Bruken av bilder i Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige kan minne om bildebruken hos Jehovas vitner. Begge organisasjonene bruker bilder som illustrasjoner i undervisning og forkynnelse. En viktig forskjell når det gjelder motivvalg er imidlertid at mens begge forholder seg til Bibelen, forholder mormonene seg til flere hellige bøker, nærmere bestemt *Mormons bok*, *Lære og pakter* og *Den kostelige perle*. De tolker også sitt eget kirkesamfunns historie - fra Joseph Smiths første åpenbaring i 1820 via opprettelsen av staten Utah og frem til i dag – som en hellig historie, og motivvalgene reflekterer dette. I motsetning til Jehovas vitner, som bygger enkle og praktiske forsamlingshus (”Rikets sal”), har mormonene gjennom hele sin historie bygd storslagne templer og andre bygninger. Mange av dem er skapt i nygotisk stil, men vi finner også eksempler på moderne så vel som nyklassisk arkitektur.

1.8.4 Kunstbilder relatert til Bahá'í

I Bahá'í-samfunnet står også arkitektur sentralt. De syv bahá'í-templene som ligger spredt omkring i verden er preget av byggeskikken i de respektive kulturer, men har likevel enkelte fellestrekk med symbolsk betydning: De har alle ni sider (ni er fullkommenhetens tall) og én

⁶⁵ L97: 89.

⁶⁶ L97: 94.

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Se Rothstein 2001: 204f.

⁶⁹ Se f eks 2. Mos 20,40.

kuppel, som symboliserer både Guds og menneskehetens enhet. For øvrig omfatter bahá'í-kunsten mange estetiske uttrykk – enhver kunstner står fritt til å uttrykke seg i tråd med sin egen personlighet så vel som sin egen kultur. Fordi bahá'í-troen både respekterer og mener å fullende alle andre religioner, er den åpen for religiøst betinget estetikk fra alle tradisjoner.⁷⁰

1.8.5 Kunstbilder relatert til andre moderne trosretninger

Hos Den Forente Familie (som nå erstattes av Familieforbundet for Verdensfred og Enhet) er ikke de estetiske særpregene like tydelige som i de mye eldre organisasjonene som er nevnt ovenfor. Publikasjoner som *Håndbok i Prinsippet* inneholder en mengde skjematisk fremstillinger av sentrale sider ved samfunnets lære, men det er likevel portrettfotografiet som må anses som det viktigste kunstuttrykket hos Den Forente Familie. Fordi pastor Sun Myung Moon forstås som Messias, og fordi han sammen med sin kone Hak Ja Han utgjør ”de sanne foreldre”, er portretter av dette ekteparet sentralt plassert i alle gudstjenesterom.

Det finnes mange flere ”nyreligiøse” religionssamfunn med basis i Bibelen enn Jehovas vitner, mormonene og Den Forente Familie, men disse skal ikke omtales her. Det er imidlertid mange unge som kjenner til både musikk og andre estetiske uttrykk (farger, symboler, etc) relatert til rastafarianismen (jf Bob Marley). Det er vanlig å karakterisere Bahá'í som en religion med historiske røtter i islam, mens mange organisasjoner som driver yoga-undervisning og lignende gjerne forstås som mer eller mindre hinduiske. I mange av dem står hinduisk eller hinduinspirert kunst sentralt.

Til sist i dette avsnittet skal nevnes Scientologikirken og UFO-religioner. De karakteriseres gjerne som religioner med et særegent teknologisk preg, noe som reflekteres i et mangfoldig og særegent kunstuttrykk.

Ron L Hubbard, Scientologikirkens grunnlegger, er også kjent for sine science fiction-romaner.⁷¹ I Scientologikirkens publikasjoner finner vi derfor mange eksempler på science fiction-inspirert kunst, ikke minst når opplevelser fra tidligere liv på andre planeter skal illustreres. Andre typiske motiver innenfor dette religionssamfunnet illustrerer dianetikken, som er den viktigste virksomheten eller det sentrale elementet i Scientologikirken. I denne forbindelsen finner vi både tegninger og fotografier av mennesker som arbeider med auditering (åndelig veiledning) og forskjellige diagrammer, etc, som tydeliggjør veien mot clear. Scientologenes mål – clear – er en tilstand uten hemninger og blokkeringer. Blant de mange symbolene som brukes innenfor Scientologikirken kan nevnes Scientologi-symbolet med to trekkanter, Scientologi-korset med åtte spisser og Operating Thetan-symbolet, som står for clear. De har alle en presis betydning og har status som registrerte varemerker.⁷²

Deler av den såkalte UFO-bevegelsen har også sterke religiøse trekk, ikke minst når de utenomjordiske budskap dreier seg om intergalaktisk fred, universell kjærlighet, guddommelig innsikt, etc. Dette er en religionsform med sterke islett av teknologi og vitenskap eller kvasivitenskap, og relevant kunst og estetikk er preget av dette.⁷³ De aller fleste har sikkert sett den typiske ”alien” med smalt ansikt uten ører og store, skråstilte øyne uten pupiller. Fremstillinger av ”flygende tallerkner”, kornsirkler, landskap på andre planeter, etc er også sentrale motiver innenfor deler av UFO-bevegelsen. En profilert ”UFO-religion” er Aetherius Society. Her er korset et sentralt symbol, et kors utstyrt med mineraler, symboler

⁷⁰ Se Fitzgerald 1989.

⁷¹ Et kjent eksempel er *Battleship Earth*, som nylig er filmet med John Travolta i en sentral rolle.

⁷² Se f eks *Hva er Scientologi?*: 309.

⁷³ Se Rothstein 1996.

fra hinduismen og andre elementer. En annen "UFO-religion" er Rael-bevegelsen, der et sentralt kunsteksempel er modellen av en ambassade for utenomjordiske sivilisasjoner som bevegelsen ønsker å bygge i Israel.

1.8.6 Kunstbilder relatert til moderne okkultisme

Når det gjelder moderne okkultisme, må det understrekes at dette ikke er noen enhetlig åndsretning i Norge. Det er riktigere å si at vi finner okkulte elementer i mange sammenhenger og miljøer. Et begrep som "okkult kunst" kan kanskje brukes om kunst som tematiserer okkulte forestillinger.⁷⁴ I mange fagbøker regnes reinkarnasjon, karma, skjulte mestere, skjulte sammenhenger i universet, menneskets åndelige kropp og muligheter for magisk virksomhet som sentrale okkulte forestillinger.⁷⁵ To overordnede stikkord er holisme og åndelig selvutvikling. Slike ideer tematiseres i kunst fra mange kulturer og epoker.

Moderne okkultisme kan forstås som en syntese av tantriske, gnostiske og hermetiske forestillinger med bakgrunn i mange religioner og livssyn. Derfor vil både egyptisk, europeisk, indisk og annen tradisjonell kunst være aktuell. I O.T.O. (Ordo Templis Orientis) brukes for eksempel egyptiske motiver i stor grad, men også fremstillinger av livets tre og andre referansesystemer fra kabbala og andre mystiske tradisjoner. En forening som A.M.O.R.C. (en moderne rosenkorsorden) publiserer mye kunst fra europeisk renessanse, mens Summit Lighthouse (jf Church Universal and Triumphant) formidler bilder inspirert av både tradisjonell kristen og tradisjonell østlig kunst – ikke minst når de mange mestrene, som Jesus, Buddha, Maria og Kuan Yin, skal portretteres.

Det er mange innenfor de okkulte miljøene som tar i bruk teknikker hentet fra sjamanisme og andre former for paganisme i sitt arbeid med selvutvikling. Derfor står også kunst hentet fra eller inspirert av norrøne, samiske, indianske og andre før-kristne religioner sentralt.

Ved siden av studier, er ritualmagi en viktig okkult praksis. Ritualmagi drives innenfor både O.T.O., heksereligionen wicca og andre okkulte og paganistiske grupper som har latt seg inspirere av Aleister Crowley og andre moderne ritualmagikere. Ritualmagi er arbeid med symboler, og mange okkulte retninger er derfor rike på estetiske uttrykk. Symbolene referer til grunnleggende krefter i mennesket og universet, og hentes fra mange tradisjoner. Noen eksempler er geometriske former (heksagrammet, pentagrammet, etc), farger, erkeengler, guder og gudinner, naturelementer og grunnstoffer. Verktøyet eller utstyret (for eksempel dolk og skål) som brukes innenfor ritualmagien symboliserer gjerne polariteten mellom det maskuline og det feminine. På alteret plasseres ofte symboler for elementene jord, vann, luft og ild, som igjen korresponderer med himmelretninger, farger, vesener og nivåer i tilværelsen. Skåler, dolker og lignende symboler brukes også innenfor blant annet tantrisk buddhisme.

En annen sentral aktivitet i mange okkulte miljøer er spådomskunst. Her tas det i bruk teknikker fra mange tradisjoner, og en kan øse fra en omfattende estetisk arv. Eksempler som kan egne seg i KRL er tarot-kort, kunstneriske fremstillinger av stjernetegn og planeter, kalligrafi, runer og andre symboler.

Den moderne alternativbevegelsen (jf "New Age") karakteriseres ofte ikke som okkult, men okkulte forestillinger (holisme, etc – se ovenfor) er likevel viktige forutsetninger for mye av den praksis som finner sted på selvutviklingskurs, innenfor alternativ medisin og terapi, etc.

⁷⁴ Se King 1975 og Wasserman 1993.

⁷⁵ For norsk litteratur om okkultisme; se f eks Vindheim 1990. Se ellers f eks Melton 1992, som også presenterer andre moderne trosretninger.

Et eldgammelt kinesisk symbol som yin-yang er for eksempel blitt allemannseie, og stadig flere kunstnere annonserer i tidsskrifter som *Alternativt Nettverk*. Både spontanmaling og ikonmaling kan tas i bruk, og synske personer kan portrettere klientens åndelige hjelpere så vel som hans eller hennes indre personlighet. Fargesymbolikk, mønstre fra underbevisstheten, diagrammer som viser sammenhenger mellom elementer i og utenfor den enkelte – alt dette kan inspirere til kunstnerisk arbeid. Fordi alternativbevegelsen ikke er et livssynssamfunn med vedtatte læresetninger og fastlagt praksis, eksperimenteres det med kunstnerisk aktivitet på mange måter.⁷⁶

En åndsretning som preges av både kristne og okkulte elementer er antroposofien. Rudolf Steiner formulerte blant mye annet også en gjennomtenkt estetikk, der farger, former og motiver korresponderer med ulike nivåer i mennesket og universet.⁷⁷ Hos Steiner smeltet den europeiske okkultismen (jf Teosofisk Samfunn, etc) sammen med mer tradisjonell kristendom, noe som blant annet viste seg i en kunst som kombinerte elementer fra både hemmelige og mer åpne tradisjoner i europeisk kunsthistorie. I de antroposofiske miljøene verdsettes både kunstnerisk aktivitet og estetisk refleksjon høyt, og kunsten er i stadig utvikling. Den tas også i bruk i det pedagogiske arbeidet som drives i Steinerskoler og – barnehager, så vel som i terapi og andre sammenhenger.

1.8.7 Kunstbilder relatert til moderne satanisme

Moderne satanisme er, i likhet med okkultismen, ingen enhetlig størrelse.⁷⁸ Innenfor etablerte organisasjoner som Satankirken og Temple of Set praktiseres former for ritualmagi med mange fellestrekk med formene nevnt ovenfor (jf O.T.O.), selv om magiens formål er et annet. Avhengig av det menneskesyn som forfektes i et miljø, er det ulike kvaliteter og egenskaper en søker å utvikle gjennom de magiske øvelsene. Det er likevel mange av de samme symbolene som tas i bruk i dette arbeidet, ikke minst symboler for seksuell polaritet.

I mange satanistiske miljøer finner vi også en forkjærlighet for kunstneriske fremstillinger av det onde – det være seg Satan, Set eller andre mytologiske personer, dyr, mennesker eller symboler som representerer det onde innenfor ulike referansesystemer. Det må understrekes at ”det onde” i denne sammenhengen forstås som et uttrykk for menneskets egentlige, dyriske natur – moderne satanisme har mange fellestrekk med naturalismen. I en del ungdomsmiljøer er de rituelle aspektene ved satanismen nærmest fraværende, mens en mer populærkulturelt preget estetikk er nesten enerådende – jamfør platecovere fra black metal-band, satanistiske web-sider og lignende. Et poeng i denne sammenhengen er den sjokkeffekten en kan skape ved å publisere tegneserieinspirert ”gotisk” kunst, nakne mennesker, orgier, ”blodbad” og andre motiver som bryter med kristne og humanistiske idealer og tydeliggjør menneskets dyriske vesen.

1.8.8 Konklusjon

Alle eksemplene på moderne religiøsitet som kan være aktuelle i KRL har altså en estetisk side. I de aller fleste miljøer gjentas visse motiver, og det utvikles over tid estetiske konvensjoner det kan være verd å studere. Den estetiske dimensjon er ofte undervurdert som innfallsvinkel til religioner og livssyn, og dagens elever har et klart behov for bevisstgjøring når det gjelder visuell kommunikasjon. Bildeutvalget i lærebøkene bør derfor tenkes igjennom, og det bør legges opp til en aktiv bruk av bildene.

⁷⁶ Holistisk Forbund ble for øvrig grunnlagt høsten 2002.

⁷⁷ Se Howard 1998.

⁷⁸ Jeg forholder meg i utgangspunktet til Church of Satan, jf LaVey 1969.

2 KUNSTBILDER I KRL-LÆREBØKENE

I denne delen av rapporten gjennomgås bildeutvalget i KRL-lærebøkene. Etter en innledende presentasjon av bøkene som er vurdert, følger jeg samme disposisjon som i del 1, i det jeg tar for meg én religion av gangen. Som i del 1 vektlegges de fire store ikke-kristne religionene.⁷⁹

2.1 En kort presentasjon av lærebøkene i KRL etter L97

I denne rapporten kommenteres i liten grad bildematerialet som er publisert for 1. klasse i KRL. Det henger først og fremst sammen med at forlagene ikke gjorde bildeplansjene tilgjengelige for meg da prosjektet ble satt i gang. De bøkene for småskoletrinnet som derfor er trukket inn i undersøkelsen, er Aschehougs *Fortell meg mer 2-4*, Universitetsforlagets *Broene 2-4* og Gyldendals *Under treet, Langs elven* og *Over fjellet*.

For mellomtrinnet fortsetter både Aschehougs *Fortell meg mer*-serie og Universitetsforlagets *Broene*-serie, mens Gyldendal her lanserer en ny serie: *Reiser i tid og tro 5-7*.

Universitetsforlaget har ikke gitt ut bøker for ungdomstrinnet. Cappelen har derimot lansert *Under samme himmel 8-10*. Aschehoug har utgitt *Møte med livet 8-10*, mens Gyldendal tilbyr *Midt i vår hverdag, Midt i vår tid* og *Midt i vår verden*. Høyskoleforlaget påbegynte utgivelsen av serien *På leit* i 1997, men den ble ikke fullført. Den er heller ikke tatt med i denne rapporten.

Jeg forholder meg ikke til salgstall. Bildeutvalget kommenteres slik det foreligger. Innledningsvis vil jeg gjøre oppmerksom på at det kan virke som om noen av de bøkene som ble utgitt i 1997, altså bøkene for 2., 5. og 8. klasse, kan virke noe mer ”nølede” i sine valg av bilder og forslag til didaktisk bruk av den religiøse kunsten enn de senere bøkene. Det er først og fremst synlig når det gjelder kristen kunst, siden kristendommen er pensum på absolutt alle klassetrinn. Det kan henge sammen med at dette var de første bøkene som ble utgitt etter reformen, og verken forfattere eller forlag hadde utviklet rutiner og kompetanse på samme nivå som i 1999.

Muligens henger det også sammen med den kontakten som etter hvert ble utviklet mellom forlagene og de såkalte granskerne. Granskerne er representanter for ulike trossamfunn og livssyn som uttalte seg om lærebøkens tekster om ”dem selv”. Det kan imidlertid virke som om bildeutvalget ikke er gjort i samarbeid med granskerne.

Titlene som vurderes i denne rapporten er som følger:

Hovedtrinn	Klasse-trinn	Utgitt	Gyldendal	Aschehoug	Universitetsforlaget	Cappelen
S (småskole-trinnet)	2	1997	<i>Under treet</i>	<i>Fortell meg mer 2</i>	<i>Broene 2</i>	
	3	1998	<i>Langs elven</i>	<i>Fortell meg mer 3</i>	<i>Broene 3</i>	

⁷⁹ Se Winje 2001b, som tar for seg hinduiske, buddhistiske, jødiske og islamske kunstbilder i KRL-lærebøkene for mellomtrinnet.

	4	1999	<i>Over fjellet</i>	<i>Fortell meg mer 4</i>	<i>Broene 4</i>	
M (mellomtrinnet)	5	1997	<i>Reiser i tid og tro 5</i>	<i>Fortell meg mer 5</i>	<i>Broene 5</i>	
	6	1998	<i>Reiser i tid og tro 6</i>	<i>Fortell meg mer 6</i>	<i>Broene 6</i>	
	7	1999	<i>Reiser i tid og tro 7</i>	<i>Fortell meg mer 7</i>	<i>Broene 7</i>	
U (ungdoms- trinnet)	8	1997	<i>Midt i vår hverdag</i>	<i>Møte med livet 8</i>		<i>Under samme himmel 8</i>
	9	1998	<i>Midt i vår tid</i>	<i>Møte med livet 9</i>		<i>Under samme himmel 9</i>
	10	1999	<i>Midt i vår verden</i>	<i>Møte med livet 10</i>		<i>Under samme himmel 10</i>

Når jeg i det følgende gjør rede for kunstbildene i lærebøkene, regner jeg med både fotografier og faksimiler som viser alle former for kunst, både arkitektur, skulptur og todimensjonale bilder.

2.2 Hinduisk kunst i KRL-lærebøkene

2.2.1 Gyldendals læreverk

I *Over fjellet* presenterer Gyldendal hinduismen for elevene i 4.klasse.⁸⁰ Under overskrifter som "Ganesha", "Kali", "Hvordan Ganges ble til" og "Fortellinger om Rama, Sita og Hanuman" ivaretas hovedpunktene i læreplanen for småskoletrinnet – og vel så det. Fem kunstbilder hører hjemme i denne sammenhengen. Det eldste viser Krishna og Varaha, to av Vishnus avatarer, som er skåret i tre. Et annet eldre bilde er et maleri av Krishna som svelger en skogbrann. Disse Krishna-bildene går på bekostning av den avataren som faktisk er pensum på småskoletrinnet, nemlig Rama, som sammen med Sita og Hanuman opptrer i *Ramayana*. Selv om de fleste 9-åringer kanskje ikke er så opptatt av forskjellen mellom Rama og Krishna, er det i prinsippet uheldig å illustrere dette kapittelet med Krishna-motiver.

For de fleste elever og lærere er gudinnen Kali et svært komplisert tema, og diskutabel som pensum på småskoletrinnet.⁸¹ Hennes blodtørstige side kan være vanskelig å formidle på en sakssvarende måte, og må ses i sammenheng med hennes livgivende funksjon. "Fjerner" vi hennes destruktive aspekt, banaliserer vi hinduismen på en uheldig måte. I *Over fjellet* er dette problemet løst ved å gjengi et moderne bilde som parafraaser et eldre bilde av Kali. Det er så stilisert at det neppe virker skremmende på norske 4. klassinger.

De andre bildene i *Over fjellet* viser Ganesha-figurer som bæres under en festival og tempeleksterior med gudinner. Gudinnen Ganga er ikke avbildet, men det er elven Ganges.

⁸⁰ Gjefsen 1999a: 62-75.

⁸¹ I den reviderte KRL-planen er Kali tatt ut.

I *Reiser i tid og tro 7* har hinduismen fått to kapitler: "Guder og gudinner i hinduismen" og "Livet som hindu".⁸² Blant de elleve kunstbildene finner vi mange av de motivene jeg har anbefalt i del 1.2, og bildeutvalget virker mer gjennomtenkt enn på småskoletrinnet. Flere sider ved de sentrale gudene Shiva, Krishna og til dels Vishnu kunne riktignok presenteres i bildematerialet, og det samme kunne sentrale punkter som hellig skrift, gjenfødelse og karma.

Et bilde av Brahma, Vishnu og Shiva (trimurti) brukes på mellomtrinnet til å illustrere en lære om Brahman som upersonlig guddom, mens det samme bildet i læreboka for 10. klasse (*Midt i vår verden*) illustrerer "hinduismens tre fremste guder". Bildet må imidlertid forstås annerledes, idet det viser Vishnu sentralt i bildet på en slik måte at Brahma og Shiva fremstår som underordnede guder, eventuelt som aspekter, sider eller funksjoner ved ham. Et lignende misforhold mellom tekst og bilde kommer til syne i forbindelse med et bilde av en dansende Shiva-skulptur, som i det aktuelle avsnittet underordnes Brahma/trimurti på en uheldig måte.

I *Midt i vår hverdag* for 8. klasse presenteres hinduismen nok en gang, med vekt på dens ulike retninger.⁸³ Her har forlaget satset på fotografier fremfor kunstbilder. Læreplanen sier ikke direkte at estetikk skal være tema på ungdomstrinnet, men det hadde likevel vært ønskelig å følge opp den innføringen i hinduisk estetikk som er lagt til 7. klasse – i det minste til en viss grad.

I *Midt i vår verden* for 10. klasse finner vi åtte kunstbilder, blant annet trimurti og den dansende Shiva som også var avbildet i *Reiser i tid og tro 7*. Her er lærestoffet om hinduismen integrert i kapitlene "Mennesket og det hellige" og "Ritualer og tradisjoner", som presenterer pensumreligionene på en sammenlignende måte.⁸⁴

I alt har Gyldendals lærebøker for 2.-10.klasse trykt cirka 60 bilder til lærestoffet om hinduismen. Noe over 20 av dem kan karakteriseres som kunstbilder av ulike slag. De fleste viser plakater, skulpturer, etc av nyere dato, mens et relativt stort mindretall er hentet fra kunsthistorien. De aller fleste bildene er av god teknisk kvalitet og store nok til at detaljer kan identifiseres og danne grunnlag for betraktning og samtale. Noe over halvparten av motivene jeg har foreslått innledningsvis (se del 1.2) finnes igjen i Gyldendals læreverk.

2.2.2 Aschehougs læreverk

I motsetning til Gyldendal har Aschehoug spredt lærestoffet om hinduismen ut over hele småskoletrinnet, i det både *Fortell meg mer 2*, *3* og *4* tar opp ulike sider ved religionen.⁸⁵ Totalt 16 bilder har fått plass i de tre bøkene, hvorav 13 kan karakteriseres som kunstbilder. Det store antallet bilder kan henge sammen med at Aschehougs bøker tar opp mange temaer som ikke er obligatoriske på småskoletrinnet, for eksempel Shiva. Men bildematerialet korresponderer også med de temaene som poengteres i *L97*.

I *Fortell meg mer 7* er det elleve kunstbilder blant de 19 bildene som illustrerer lærestoffet om hinduismen.⁸⁶ Omtrent halvparten av de motivene jeg har foreslått i del 1.2 hører med her. Verken Vishnus avatarer, Krishnas barndom, Shiva-fremstillinger ut over den dansende Shiva, trimurti, gudinnen eller syd-indisk tempelarkitektur har fått plass. Med unntak av det

⁸² Skeie/Omland 1999a: 82-119.

⁸³ Gilje/Gjefsen 1997a: 114-123.

⁸⁴ Holth/Døving 1999a: 112-179.

⁸⁵ Alfson 1997a: 44f, Alfson 1998a: 60-71, Alfson 1999a: 28-39.

⁸⁶ Aarflot 1999a: 58-83.

siste (*L97* nyanserer ikke mellom de to hovedtypene av hindutempler) poengteres disse temaene både i *L97* og i brødteksten i *Fortell meg mer 7*.

På ungdomstrinnet presenteres hinduismen på en noe annen måte enn hos Gyldendal. I *Møte med livet 8* tas blant annet Hare Krishna-bevegelsen opp i kapitlet "Hage med gamle og nye trær". I *Møte med livet 10* presenteres aspekter ved hinduismen i forbindelse med gudsforestillinger, menneskesyn, riter, etc i alle pensumreligionene.⁸⁷ Til sammen finner vi bare syv bilder til disse temaene, hvorav fire kunstbilder.

Sett under ett møter elevene bilder fra mange historiske epoker i Aschehougs læreverk, selv om den aller eldste kunsten er relativt dårlig representert. Som hos Gyldendal faller i overkant av halvparten av motivene sammen med de motivene jeg har foreslått innledningsvis. Bildematerialet er gjennomgående av høy kvalitet, og de fleste bildene er – med enkelte unntak – store nok til at viktige detaljene kan identifiseres.

2.2.3 Universitetsforlaget læreverk

Universitetsforlaget har i likhet med Aschehoug valgt å presentere sider ved hinduismen på hvert eneste årstrinn i småskolen.⁸⁸ *Broene 2-4* gir til sammen et visst innblikk i religionen, selv om Krishna (som er pensum på mellomtrinnet) vektlegges på bekostning av Kali. Verken hun eller noen annen gudinne avbildes her.⁸⁹ Ellers dekker bildeutvalg og brødtekst hovedinnholdet i pensum. Det er i alt snakk om tolv bilder, hvorav åtte kan karakteriseres som kunstbilder.

I *Broene 7* har Universitetsforlaget valgt å presentere store deler av det aktuelle lærestoffet ved å sitere to hinduiske barn og én voksen, samt legge inn fortellingsstoff om Krishna og Gandhi.⁹⁰ Her finner vi syv kunstbilder blant de 19 bildene. Ett av dem viser – som i de andre læreverkene – den dansende Shiva. Brødteksten på samme side forteller imidlertid om Shivas dødsdans, i forbindelse med en felles presentasjon av Brahma, Vishnu og Shiva (trimurti). Slik vil elever og lærere kunne koble Shivafiguren sammen med ødeleggelse på en ensidig og derfor feilaktig måte.

Et annet bilde viser ifølge lærerveiledningen til *Broene 7* en sydindisk tempelport.⁹¹ Det gir imidlertid ikke noe godt eksempel på tradisjonell sydindisk tempelarkitektur. Et tredje bilde viser "foreningen mellom det maskuline og det feminine". Det er ikke nærmere forklart i elevboka, mens det i lærerveiledningen på en svært uklar måte ses i lys av hinduisk sirkel- og linjesymbolikk.⁹²

Et bilde av Kalki, Vishnus fremtidige avatar, verken forklares eller begrunnes på noen som helst måte. Det kan virke malplassert som illustrasjon til brødtekstens fortelling fra *Baghavadgita* om Krishna og Arjuna (Ardsjuna). Lærere og elever vil uten videre anta at bildet fremstiller Krishna, som er sentral på mellomtrinnet, men faktisk ikke er avbildet i *Broene 7* – med unntak er et bilde som viser Vishnu som en ekspansjon av Krishna. Det representerer hinduisk personlighetsfilosofi slik den forfektes av blant annet Hare Krishna-

⁸⁷ Kristensen 1997a: 110-114, Kristensen 1999a: 91-119.

⁸⁸ Bakken 1997a: 105-107, Bakken 1998a: 77-81 og 102f, Bakken 1999a: 72-75 og 92.

⁸⁹ Sita og Parvati er riktignok avbildet, men Sita opptre sammen med Rama, og Parvati presenteres sammen med Shiva.

⁹⁰ Bakken 1999c: 86-109.

⁹¹ Bakken 1999d: 113.

⁹² Bakken 1999d: 116.

bevegelsen, og egner seg ikke som illustrasjon til skapelsesmyten som presenteres i brødteksten.

Verken Lakshmi eller en del andre sentrale motiver som korresponderer med punktene i *L97* har fått plass i *Broene 7*.

De hinduiske kunstbildene i *Broene*-serien er hentet fra ulike perioder, særlig klassisk og moderne tid. Antallet bilder er omtrent like stort som hos Gyldendal og Aschehoug, og de aller fleste reproduksjonene er store og gode nok til at de kan studeres av elevene. Likevel virker bildeutvalget hos Universitetsforlaget lite gjennomtenkt, særlig fordi mange av bildene ikke korresponderer med brødteksten.

2.2.4 Cappelens læreverv

Cappelens *Under samme himmel 8* presenterer ulike retninger i hinduismen i kapittelet ”Fire store verdensreligioner”.⁹³ Her vektlegges noen hinduiske grunnforestillinger og ”tre veier til frelse”, samt et intervju med en ung hindu. I *Under samme himmel 10* presenteres elementer av hinduismen i kapittelet ”Fem store religioner”, der også kristendommen har fått plass.⁹⁴ Av i alt 21 bilder i de to bøkene, kan 14 karakteriseres som kunstbilder.

Fordi Cappelens læreverv ikke omfatter småskole- og mellomtrinnet, er det vanskelig å vurdere det på samme måte som de tre andre forlagenes KRL-bøker. Det er imidlertid klart at særlig *Under samme himmel 10* forsøker å ta hinduismens estetiske dimensjon alvorlig. Bildene er hentet fra ulike perioder i hinduisk historie, men det er likevel mye som gjenstår med hensyn til bildeutvalget – ikke minst når det gjelder et sentralt motiv som gudinnen.

Til en avbildet skulptur av trimurti legger bildeteksten opp til en feillesning av bildet, fordi rekkefølgen gudene nevnes i ikke stemmer med bildets fremstilling, der Shiva troner i sentrum. Det kan for øvrig virke som om dette bildet er speilvendt. I et annet bilde kobles Lakshmi og Ganesha sammen, noe som ikke er uvanlig i nyere hinduisk kunst. Men i *L97s* tilrettelegging av hinduismen, så vel som i de aller fleste hindutekster, hører Ganesha først og fremst sammen med Parvati.

Selv om *Under samme himmel*-bøkene tematiserer hinduisk estetikk, virker kriteriene for bildeutvalget uklare. Likevel dokumenterer bildene variasjon med hensyn til historie og kunstformer, og elleve av dem korresponderer entydig med temaer i læreplanen. En del av bildene har dessverre så små formater at detaljene blir vanskelige å registrere for elever som vil studere dem nærmere.

2.2.5 Konklusjon

På småskoletrinnet har *Fortell meg mer*-bøkene det mest omfattende bildeutvalget når det gjelder hinduisk kunst. På ungdomstrinnet har imidlertid Cappelen flest bilder. På mellomtrinnet skiller Universitetsforlaget seg ut negativt, i det mange bilder virker malplasserte i forhold til brødteksten.

I de fleste lærebøkene er det flere eksempler på kunst fra nyere tid enn eldre kunst. Det er også flere bilder som viser todimensjonal kunst enn det er eksempler på skulptur og arkitektur. *Broene*-bøkene skiller seg imidlertid ut på dette området, i det de reflekterer større variasjon med hensyn til kunstformer enn de andre lærebøkene.

⁹³ Waale/Wiik 1997a: 167-175.

⁹⁴ Waale/Wiik 1999a: 96-175.

Mens for eksempel buddhismen i moderne tid har fått innflytelse i mange vestlige miljøer, kan ikke det samme sies om hinduismen. Likevel er hinduiske ideer spredt på mange måter, både innenfor alternative religiøse miljøer som "New Age", og gjennom gurubevegelser som Hare Krishna (ISKCON). "Hare Krishna-kunst" finner vi i mange lærebøker, ikke minst i *Broene 7*, og moderne indisk plakatkunst har også fått plass. Det hadde imidlertid vært ønskelig at også andre eksempler på moderne hinduisk kunst hadde fått plass i lærebøkene.

For alle bøkene savnes et mer gjennomtenkt og helhetlig bildeutvalg, som i større grad reflekterer både temaer i pensum og hinduismens selvforståelse. Flere sentrale motiver kan i større grad gjentas på ulike klassetrinn, og bildeutvalget kan varieres mer med hensyn til kunstformer og alder.

2.3 Buddhistisk kunst i KRL-lærebøkene

2.3.1 Gyldendals læreverk

På småskoletrinnet presenterer Gyldendal buddhismen først i 4. klasse, akkurat som hinduismen.⁹⁵ I *Over fjellet* er buddhismen viet 14 sider, og fire eldre bilder fra ulike tradisjoner illustrerer kapittelet. I tillegg til den buddhistiske kunsten inneholder kapittelet to naturfotografier og et bilde av Beth Wyller (*Plommen i egget*). Det største problemet i forbindelse med bildeutvalget er et nordindisk maleri som viser en hindulærer med sine disipler, selv om både bildetekst og lærerveiledning tolker motivet som "Buddha som læremester".

I *Reiser i tid og tro 7* vies buddhismen 43 sider og 15 bilder.⁹⁶ Elleve av dem kan sies å være kunstbilder fra ulike buddhistiske tradisjoner. Et av motivene er Maitreya (egentlig en bodhisattva, dvs en kommende buddha), men han kalles bare "Buddha" i bildeteksten.

På ungdomstrinnet virker bildeutvalget lite gjennomtenkt, med tanke på læreplanens (og bokas) vektlegging av ulike retninger i buddhismen. De fem bildene som på ulike måter viser buddhistisk kunst i *Midt i vår hverdag* virker vilkårlig valgt med hensyn til hvilke kulturkretser eller buddhistiske retninger de representerer.⁹⁷ I elevbokas bildetekster omtales for øvrig en stupa som "tempel" og den hvilende Buddha i parinirvana som "den hvilende Buddha som har oppnådd nirvana". I *Midt i vår verden* omtales buddhismen sammen med andre religioner i kapitlene "Mennesket og det hellige" og "Ritualer og tradisjoner".⁹⁸ Her finner vi i alt tre kunstbilder.

Bildene i *Over fjellet* er stort sett store og fargerike, mens de fleste bildene på mellomtrinnet har svært små formater. Dette er uheldig når bildene viser for eksempel thangkaer eller tempelinteriør, detaljerte motiver som med fordel kan utnyttes i undervisningen. På ungdomstrinnet har de aller fleste bildene lite format, særlig i *Midt i vår verden*, der læreverket legger opp til et en viss "lesning" av bildene. Under halvparten av de 37 motivene jeg har foreslått i del 1.3 gjenfinnes i de ni lærebøkene.

⁹⁵ Gjefsen 1999a: 76-89.

⁹⁶ Skeie/Omland 1999a: 144-187.

⁹⁷ Gilje/Gjefsen 1997a: 124-137.

⁹⁸ Holth/Døving 1999a: 112-179.

Gyldendals lærebøker gir eksempler på kunst fra buddhismens tidligste historie, men også sydasiasiske og sentralasiatiske eksempler har fått plass. Vi finner derimot bare ett østasiatisk motiv, og ingen moderne, vestlige kunsteksempler.

2.3.2 *Aschehougs læreverk*

På småskoletrinnet lar Aschehoug elevene møte buddhismen hvert år.⁹⁹ I 2. klasse møter vi Thanh, en fingert gutt på elevenes egen alder, og et fotografi av et buddhisttempel i Bangkok. I 3. klasse presenteres buddhismen med vekt på fortellinger, stort sett illustrert med tegninger av Freda Magnussen. De fleste av Magnussens tegninger er inspirert av tradisjonell buddhistisk kunst, men må først og fremst forstås som illustrasjoner til teksten, og ikke som buddhistisk kunst. Til fortellingene om Angulimala og den syke munken hører derimot kunstbilder.

I 4. klasse presenteres buddhismen med utgangspunkt i høytidene Vesak, med tilhørende fortelling om Buddhas fødsel, og Vulcan. Dessuten tar *Fortell meg mer 4* – i tråd med læreplanen – for seg buddhismens tidligste historie, blant annet ved hjelp av kunst. Bildene i småskoletrinnets lærebøker er gjennomgående store, fargerike og av høy kvalitet.

På mellomtrinnet er buddhismen viet 26 sider.¹⁰⁰ Her forklares sentrale sider ved religionen i tråd med læreplanen, og vi finner – i tillegg til en del naturfotografier og fotografier av munk, etc – ti bilder som viser buddhistisk kunst av ulike slag. De fleste bildene har elevvennlig størrelse, med ett viktig unntak: Livshjulet er av så lite format at detaljene kan være vanskelige å få tak i – til tross for at lærerveiledningen legger opp til nærlesning av dette sentrale bildet.

På ungdomstrinnet behandles buddhismen både i 8. og 10. klasse.¹⁰¹ Ingen av bøkene tar opp buddhistisk kunst eksplisitt, men de inneholder fire kunstbilder fra ulike buddhistiske tradisjoner. I *Møte med livet 8* fyller de aktuelle bildene for øvrig hele sider i læreboka.

Sett under ett virker bildeutvalget hos Aschehoug relativt variert med hensyn til kunstens alder og geografiske bakgrunn. Disse variasjonene kan imidlertid virke noe tilfeldige. I 8. klasse reflekteres for eksempel ikke buddhismens ulike retninger i kunstutvalget, selv om det er et hovedtema i læreboka. Bare to av læreverkets bilder er hentet fra buddhismens tidligste tid, og nesten ingen representerer moderne, vestlig buddhisme.¹⁰² De fleste kunstbildene er hentet fra sydasiasisk buddhisme, uten at dette virker begrunnet.

2.3.3 *Universitetsforlagets læreverk*

I likhet med Aschehougs *Fortell meg mer*-bøker, tar *Broene*-serien opp buddhismen på alle årstrinn på småskoletrinnet.¹⁰³ For denne undersøkelsen er som nevnt bøkene for 1. klasse ikke stilt til rådighet, men ifølge *Lærerens ressursbok* illustreres fortellinger fra buddhismen på dette klassetrinnet med motiver som Buddhas fødsel og scener fra Buddhas liv.

I *Broene 2* behandles ”Bønn og høytider i buddhismen”. Her er det blant annet avbildet en Buddhaskulptur. I *Broene 3* illustreres ”Fortellinger fra Buddhas liv” til dels med moderne

⁹⁹ Alfsen 1997a: 42f, Alfsen 1998a: 92-105, Alfsen 1999a: 152-161.

¹⁰⁰ Aarflot 1999a: 84-111.

¹⁰¹ Kristensen 1997a: 114-119 og Kristensen 1999a: 91-119.

¹⁰² Unntaket er bildene fra det vietnamesiske buddhisttempelet utenfor Oslo, men her kan kunsten like gjerne karakteriseres som syd- eller østasiatisk.

¹⁰³ Bakken 1997a: 102-104, Bakken 1998a: 82-8 og 104f, Bakken 1999a: 78-83 og 93.

bilder, og i *Broene 4* oppsummeres og fullføres stoffet om buddhismen for småskoletrinnet. I alt møter vi tolv bilder i disse bøkene, hvorav syv kan karakteriseres som kunstbilder.

På mellomtrinnet vies buddhismen 22 bilder, hvorav omtrent halvparten er kunstbilder av ulike slag.¹⁰⁴ Det er positivt at *Broene 7* i denne sammenhengen presenterer stupaer, Buddhastatuer og lotusblomsten under overskriften ”Kunst og tilbedelse”. Her forteller både elevbok og lærerveiledning en del om kunstens betydning, selv om en del motiver og symboler savner omtale.

Mange av bildene på mellomtrinnet er detaljrike og kan inspirere og invitere 12-13-åringer til et nærmere studium. Andre bilder er så små at det er vanskelig å få tak i detaljene. Det er ekstra uheldig når lærerveiledningen legger opp til en relativt grundig lesning av for eksempel en buddhifigur. For øvrig er ikke bildekvaliteten like god hele veien, i hvert fall ikke i de eksemplarene jeg har fått tilsendt. Noen steder gjengis ikke fargene på naturlig måte, og manglende kontraster vanskeliggjør bildebetraktningen.

I de seks *Broene*-bøkene møter vi faktisk like mange relevante motiver som i de ni bøkene fra Gyldendal til sammen, og flere enn hos Aschehoug (jf punkt 1.3). Når det gjelder kunsteksemplenes alder og geografiske bakgrunn, har Universitetsforlaget valgt enkelte moderne bilder, samt eksempler fra alle de store kulturområdene der buddhismen er representert. Ingen steder i læreverket finner vi imidlertid eksempler på kunst fra buddhismens tidligste tid i India. Buddhismens historiske bakgrunn er i KRL-sammenheng selvsagt ikke viktigere enn dagens virkelighet. Den bør etter mitt syn likevel tydeliggjøres i kunst så vel som i tekst – ikke minst i forbindelse med keiser Ashoka og lignende temaer på småskoletrinnet.

2.3.4 Cappelens læreverk

I Cappelens KRL-bøker for ungdomstrinnet vies buddhismen – med vekt på dens ulike retninger – syv sider i *Under samme himmel 8*.¹⁰⁵ Blant de seks bildene finner vi fire kunstbilder. Kriteriene for bildeutvalget virker uklart. Blant annet illustreres tibetansk buddhisme med et foto av en ung munk som demonstrerer for et fritt Tibet, uten at dette temaet berøres i verken elevbok eller veiledning. En japansk pagode synes å illustrere et avsnitt om zen-buddhisme.

I *Under samme himmel 10* behandles buddhismen sammen med de andre KRL-religionene under overskriften ”Fem store religioner”.¹⁰⁶ Her finner vi 16 bilder, hvorav ti kan karakteriseres som kunstbilder. Mange sentrale motiver er representert, men siden buddhistisk kunst ikke er pensum på ungdomstrinnet, er det vanskelig å sammenligne bildeutvalget i *Under samme himmel 8* og *10* med bildeutvalget i de andre læreverkene. På ungdomstrinnet skiller imidlertid Cappelens og Gyldendals bøker seg klart fra Aschehougs, fordi de har så mange flere relevante kunstbilder.

I Cappelens bildeutvalg er alle de store buddhistiske kulturområdene representert, selv om kunst fra (eller inspirert av) Tibet er overrepresentert. Som i de fleste andre lærebøkene mangler eksempler på moderne, gjerne vestlig, buddhistisk kunst. Bildekvaliteten er stort sett grei, men de fleste bildene har relativt lite format. Det vanskeliggjør sjelden bildebetraktningen, med unntak av enkelte detaljerte mandalaer.

¹⁰⁴ Bakken 1999c: 110-135. Et bilde av Lama Talo i *Broene 7* viser ifølge elevboka Dalai Lama.

¹⁰⁵ Waale/Wiik 1997a: 176-183.

¹⁰⁶ Waale/Wiik 1999a: 96-175.

2.3.5 Konklusjon

Den buddhistiske kunsten i KRL-bøkene virker i hovedsak noe tilfeldig valgt, både når det gjelder motiver, kunstformer og kulturell bakgrunn. Motivene korresponderer i relativt liten grad med momentene i læreplanen. Hos Gyldendal korresponderer etter mitt syn ti av kunstbildenes motiver direkte med temaene i L97. Hos Aschehoug er tallet ni, og hos Universitetsforlaget, som ikke har lærebøker for ungdomstrinnet, er tallet elleve. Hos Cappelen, som bare har lærebøker for ungdomstrinnet, korresponderer syv av motivene entydig med læreplanen, selv om bare to av de aktuelle momentene – hellige skrifter og retninger i buddhismen – kan knyttes direkte til pensum på dette hovedtrinnet.

I alle læreverkene er det særlig tre kunstformer – skulptur, maleri og arkitektur – som går igjen i bildematerialet. I tillegg gir Gyldendals lærebøker eksempler på steinrelieff, noe som stod sentralt i tidlig buddhistisk kunst. Her finner vi også broderi, tegninger og tempelinteriør. Hos Aschehoug dominerer skulpturene, selv om arkitektur og maleri også preger bildeutvalget. I tillegg viser Aschehougs læreverk tegninger, tempelinteriør og – i likhet med Cappelen – et illuminert manuskript. Universitetsforlaget fokuserer på de samme tre kunstformene, men har flere bilder som viser tempelinteriør. Cappelen – som ikke er forpliktet på læreplanens ”eksempler på buddhistisk kunst, arkitektur, musikk” – vektlegger i hovedsak de samme kunstformene som de andre forlagene. Bare Cappelen og Gyldendal har valgt å trykke tibetanske mandalaer.

Mens Universitetsforlaget har funnet plass til enkelte moderne kunsteksempler, men ingen eksempler fra buddhismens tidligste tid i India, er forholdet omvendt når det gjelder Gyldendal. Hos Cappelen vektlegges særlig sentralasiatisk kunst. Sett under ett har forlagene valgt relativt mange kunsteksempler fra sydasiatiske områder, og få eksempler fra østasiatiske land som Kina, Japan og Korea.

En større spredning når det gjelder kunsteksemplenes historiske og kulturelle bakgrunn er ønskelig fordi det kan bidra til å tydeliggjøre særlig tre forhold, som både læreplanen og lærebøkene brødtekst fokuserer på: 1) Buddhismens historiske bakgrunn i India, 2) buddhismens store spredning og mange kulturelle utforminger, 3) buddhismen som en aktuell religion også i dag – ikke bare under fjerne himmelstrøk, men også i den vestlige verden – ikke bare blant innvandrere og flyktninger, men også for mennesker med røtter i vestlig kultur.

2.4 Jødisk kunst i KRL-lærebøkene

2.4.1 Gyldendals læreverk

På småskoletrinnet presenterer Gyldendal jødedommen for 3. klasse i *Langs elven*, i kapitlene ”Bibelen forteller om Moses” og ”Jødedommen”.¹⁰⁷ I kapittelet om Moses er lærestoffet om jødedommen integrert i stoffet om Bibelen. Dette er på mange måter et godt grep, men det medfører at kunsteksemplene utelukkende er hentet fra europeisk kunsthistorie. Unntaket er en illustrasjon til påskemåltidet, men den kommenteres med vekt på maten og ikke på kunsten. Kapittelet om jødedommen handler om sabbat, synagoge, spiseregler og høytider. De

¹⁰⁷ Gjefsen 1998a: 52-77.

jødiske kunsteksemplene omfatter i denne sammenhengen malerier av moderne kunstnere, et rosh hashana-kort og et fotografi fra et dukketeater om Esters bok.¹⁰⁸

Av *Langs elvens* 13 bilder til stoffet om jødedommen kan fire karakteriseres som kunstbilder. De aller fleste synes å være valgt ut fra pedagogiske hensyn. De er fargerike og fyller hele sider, og egner seg for betraktning og samtale. De er imidlertid ikke representative for tradisjonell jødisk kunst.

På mellomtrinnet presenteres jødedommen i *Reiser i tid og tro* 6.¹⁰⁹ Av 18 bilder kan ti karakteriseres som kunstbilder. De fleste av dem er så små at det er vanskelig å få tak i alle detaljene. Unntakene er bilder av et sederfat og en ketubah (vielseskontrakt). Et av de få eksemplene på tradisjonell jødisk kunst i denne boka synes å være hentet fra eller inspirert av et gammelt manuskript. En del av bildene virker for øvrig noe malplasserte eller uheldige: Et bilde som illustrerer løvhyttefesten viser ingen løvhytter, og et bilde som illustrerer hanukka viser bare deler av en hanukka-stake, som for øvrig ikke er fokusert.

På ungdomstrinnet er jødedommen tema på alle klassetrinn.¹¹⁰ I 8. klasse (*Midt i vår hverdag*) presenteres religionen med vekt på skriftgrunnlag, kjønn, spiseregler, fester, helligdager og ulike retninger. Her er det tre bilder som kan karakteriseres som jødisk kunst.

I 9. klasse (*Midt i vår tid*) behandles jødisk historie i kapittelet ”Jødene og Europa” og delvis i ”Kirken og nazismen”. Teksten tar i stor grad for seg historiske og politiske problemstillinger, og bildematerialet er fortrinnsvis brukt dokumentarisk. Likevel legger læreverket opp til å bruke noen kunsteksempler i undervisningen, fortrinnsvis kunstneriske fremstillinger av Davidsstjernen.

I 10. klasse (*Midt i vår verden*) behandles jødedommen og de andre verdensreligionene i kapitlene ”Mennesket og det hellige” og ”Ritualer og tradisjoner”. Her er jødedommen stort sett representert med fotografier. Enkelte eldre fotografier er av dårlig kvalitet, men har likevel dokumentarisk verdi. Verre er det at noen av de moderne fargefotografiene inneholder en mengde detaljer som ikke kan skjelnes på grunn av de små formatene.

2.4.2 Aschehougs læreverk

På småskoletrinnet presenteres jødedommen i alle de tre lærebøkene fra Aschehoug.¹¹¹ De er illustrert med kunsteksempler og fotografier i tillegg til illustrasjoner av Freda Magnussen. *Fortell meg mer 2* inneholder tre avsnitt om sabbaten, illustrert med fotografier av synagogen i Oslo og en jødisk familie, samt et maleri av Chagall. I *Fortell meg mer 3* fortelles det om pesah og Sinaipakten. Fotografier og kunsteksempler kaster lys over påskefortellingen og shavuot, og nok en gang står et Chagall-bilde sentralt. I *Fortell meg mer 4* fullføres småskoletrinnets innføring i jødedommen med stoff om de andre høytidene: Rosh hashana, jom kippur, hanukka og purim. Bildeutvalget omfatter kunst relatert til alle høytidene i småskolepensum – med unntak av sabbaten.

¹⁰⁸ Gjefsen 1998a: 77. Her er læreboka forvirrende, i det brødteksten forteller om kong Xerxes, mens bildeteksten sier at ”Ester kneler foran kong Ahasverus”.

¹⁰⁹ Skeie/Omland 1998a: 131-161.

¹¹⁰ Gilje/Gjefsen 1997a: 78-93, Holth 1998a: 62-107, Holth/Døving 1999a: 112-179.

¹¹¹ Alfsen 1997a: 48f og 64-67, Alfsen 1998a: 110-117, Alfsen 1999a: 14-27.

På mellomtrinnet presenteres jødedommen i *Fortell meg mer 6* over 37 sider og 26 bilder, hvorav åtte kan karakteriseres som kunstbilder.¹¹² Her er det blant annet fem malerier fra nyere europeisk kunst – deriblant to av Marc Chagall – og tre eksempler på ikke-jødisk kunst fra tidligere tider. Boka har også tradisjonelle jødiske kunsteksempler med kalligrafi og ornamentikk, og blant fotografiene finner vi motiver med relevans for jødisk estetikk, så som sjofar, hanukka-stake, synagogen i Trondheim og en norsk, moderne ”løvhytte” med granbar.¹¹³ En moderne tegning av Salomos tempel fungerer som eksempel på oldtidens jødiske arkitektur.

Jødisk kunst er eget tema på mellomtrinnet, men læreplanen er lite spesifikk. Den nevner bare ”symboler” og ”eksempler på jødisk kunst”.¹¹⁴ Aschehoug har likevel ikke så mange flere kunsteksempler her enn på småskoletrinnet, der syv av bildene kan betegnes som jødisk kunst i tradisjonell forstand. Bildene på mellomtrinnet er dessuten ikke på langt nær så gode som bildene på småskoletrinnet, verken når det gjelder farger eller motivvalg. Det eneste kunstbildet som har stort nok format til å egne seg for et nærmere studium, er et Chagall-bilde. Bildene som viser ornamentikk, kalligrafi og arkitektur eller interiør er derimot relativt små.

På ungdomstrinnet er det – dersom en følger *L97* slavisk – strengt tatt ikke nødvendig med eksempler på tradisjonell jødisk kunst i lærebøkene.¹¹⁵ I *Møte med livet 8* er ulike retninger og mystikk innenfor jødedommen tema. Ingen av bildene korresponderer med eller kaster direkte lys over disse temaene, selv om lærerveiledningen legger opp til aktiv bruk av et bilde av Chagall. De andre bildene fungerer rent illustrativt. I 9. klasse tar *Møte med livet 9* opp historiske og politiske temaer relatert til jødedommen. Her finner vi hele 23 bilder, hvorav åtte kan karakteriseres som kunstbilder, men ikke som tradisjonell jødisk kunst. I *Møte med livet 10* behandles jødiske forestillinger om Gud, mennesket, det onde, frelse, etc, samt temaer som livssyklusriten og spiseforskrifter i kapittelet ”Guder og mennesker”. Her finner vi mange bilder relatert til gresk mytologi og de andre religionene som behandles i samme kapittel, men bare to eksempler på jødisk kunst.

Sammenligner vi bildeutvalget i *Møte med livet*-bøkene med motivforslagene i del 1.4, ser vi at ingen av temaene som er spesielle for dette trinnet er belyst i bildene. Unntaket er kunsteksempler relatert til jødisk historie i nyere tid. Bildene er store og tydelige, med unntak av enkelte fotografier der detaljene kan være vanskelige å skjelne.

Sett under ett inneholder Aschehougs læreverk uforholdsmessig mange eksempler på moderne jødisk kunst – på bekostning av kunst fra tidligere perioder. Dette står i kontrast til det utvalget som er gjort når det gjelder hinduisk, buddhistisk og islamsk kunst, både hos Aschehoug og de andre forlagene.

2.4.3 Universitetsforlagets læreverk

På småskoletrinnet presenteres elementer fra jødedommen i *Broene 2-4*.¹¹⁶ I lærerveiledningen til *Broene 1* og *2* omtales bilder av Moses og Mirjam i forbindelse med ”fortellinger fra jødedommen” for 1. klasse, men de er ikke stilt til disposisjon for denne undersøkelsen.

¹¹² Aarflot 1998a: 78-115.

¹¹³ Hanukka-staken synes nesten ikke på bildet, der et barn står i fokus for kameraet.

¹¹⁴ *L97*: 101.

¹¹⁵ Kristensen 1997a: 104-110, Kristensen 1998a: 84-123, Kristensen 1999a: 91-119.

¹¹⁶ Bakken 1997a: 94-97, Bakken 1998a: 67-70 og 96f, Bakken 1999a: 63-65 og 92.

I *Broene 2* handler kapittelet "Barn og høytider i jødedommen" om bønn, sabbat, spisevaner og høytider. Det er illustrert med fire fotografier som blant annet gir eksempler på kalligrafi, symboler og rituelle gjenstander. I *Broene 3* behandles jødedommen i avsnittene "Fortellinger fra jødedommen", "Merkedager i jødedommen" og delvis i kapittelet om Det gamle testamente (GT), som blant annet omhandler Moses og det jødiske påskemåltidet. Sistnevnte kapittel er imidlertid ikke illustrert med tanke på jødisk kunst.

I kapittelet "Fortellinger fra ulike religioner og livssyn" i *Broene 4* fortelles det blant annet om Rut, mens det i "Fra Israelfolkets historie" fortelles om Samuel, Saul, Jona og Daniel. Alle disse fortellingene fra GT korresponderer med læreplanens hovedmoment "Bibelsk fortellingsstoff", og kunsteksemplene er hentet fra europeisk, kristen kunsthistorie.

Alt i alt inneholder Universitetsforlagets lærebøker for småskoletrinnet seks jødiske kunsteksempler av ulike slag. Tre av dem har så små formater at det kan være vanskelig å få med seg alle detaljene, men de øvrige bildene bør med letthet kunne studeres av 7-9-åringer.

På mellomtrinnet behandles jødedommen først og fremst i *Broene 6*, men avsnittet "Det hellige i jødedommen" inngår i kapittelet "Når vi tror forskjellig" i *Broene 5*.¹¹⁷ Selv om synagogen, symboler og eksempler på jødisk kunst er poengtert i læreplanen, vektlegges ikke disse temaene i særlig grad i bildeutvalget i disse bøkene. Vi finner likevel både synagoger, Tora-ruller og lysestaker blant de ti bildene som kan sies å dokumentere jødisk kunst. To av dem har for øvrig så små formater eller dårlig kvalitet at detaljene kan være vanskelige å skjelne.

2.4.4 Cappelens læreverk

I *Under samme himmel 8-10* behandles jødedommen – i tråd med *L97* – på ulike måter på de forskjellige klassetrinn.¹¹⁸ I 8. klasse presenteres jødisk tro, skriftgrunnlag og ulike retninger – samt et intervju med Tobias Sender – som en del av kapittelet "Fire store verdensreligioner". Bildematerialet omfatter – som vanlig på ungdomstrinnet – først og fremst illustrerende fotografier. Et par av bildene viser i og for seg eksempler på jødisk kunst (Tora-rull og synagogeinteriør), men disse elementene omtales verken i elevbok eller lærerveiledning. Vi finner ellers et godt eksempel på jødisk manuskriptkunst og en illustrerende tegning av jødiske symboler som menoraen og Davidsstjernen i *Under samme himmel 8*.

I 9. klasse presenteres jødisk historie. Bildene er også her brukt illustrativt, men lærerveiledningen foreslår at to bilder av Henrik Sørensen trekkes aktivt inn i undervisningen. Kapittelet inneholder også andre eksempler på ikke-jødisk kunst. Det viktigste eksempelet på jødisk kunst i *Under samme himmel 9* er en side fra en haggada, og bildeutvalget omfatter ellers en del moderne jødisk kunst, fotografier fra synagoger, barnekunst fra konsentrasjonsleirer og strektegninger av jødiske symboler.

I 10. klasse presenteres elementer i jødedommen sammen med andre religioner i kapittelet "Fem store religioner". Her vektlegges særlig skriftgrunnlag, "det hellige", menneskesyn og religiøs praksis, men læreverket fokuserer også på kunst. *Under samme himmel 10* tar opp dette på side 146f, og fire av bildene får relativt grundig omtale i lærerveiledningen.

¹¹⁷ Bakken 1997c: 97f, Bakken 1998c: 109-137.

¹¹⁸ Waale/Wiik 1997a: 146-154, Waale/Wiik 1998a: 68-115, Waale/Wiik 1999a: 96-175.

Mange av bildene i *Under samme himmel*-bøkene er relativt små. Ofte er dette greit, fordi bildene tenkes brukt som illustrasjoner til teksten og ikke som selvstendige læremidler. Av og til er formatet likevel problematisk, fordi elevene vanskelig vil få tak i detaljer. De i alt 20 jødiske kunstbildene i denne serien dekker så vidt jeg kan se godt over halvparten av de motivene jeg har foreslått i del 1.4.

2.4.5 Konklusjon

På mellomtrinnet, der jødisk estetikk poengteres i læreplanen, har Aschehoug trykket langt flere bilder enn de andre forlagene. Det gjelder også for småskoletrinnet. Alle læreverkene inneholder imidlertid omtrent like mange jødiske kunstbilder. Både hos Gyldendal og Aschehoug står Chagall i fokus, mens Universitetsforlaget har valgt andre eksempler.

På ungdomstrinnet er det bare *Under samme himmel 10* som tematiserer jødisk kunst, selv om *L97* ikke gjør det. Det henger muligens sammen med at Cappelen ikke har utgitt noe læreverk for mellomtrinnet, og må vurderes som et godt grep i denne sammenhengen.

På småskoletrinnet skiller Aschehougs *Fortell meg mer*-serie seg ut når det gjelder temaer fra *L97* som faktisk reflekteres i bildeutvalget. I noe mindre grad gjelder dette også for *Fortell meg mer*-bøkene for mellomtrinnet. På ungdomstrinnet er det derimot Cappelens *Under samme himmel*-serie som inneholder flest motiver med direkte relevans for lærestoffet i læreplanen.

Ser vi nærmere på hvilke kulturområder de ulike læreverkene henter kunsteksemplene fra, finner vi at moderne kunst – gjerne fra Europa – dominerer. Forlagene har trykket uforholdsmessig mange Chagall-bilder, og bilder av synagogeinteriør er gjerne hentet fra Oslo.¹¹⁹ Ingen av læreverkene fokuserer på antikk jødisk kunst, mens Aschehoug og til dels Cappelen står relativt alene når det gjelder jødisk kunst fra middelalderen. Chagall og andre jødiske kunstnere fra nyere tid er mer kjent for et norsk publikum enn moderne kunstnere med bakgrunn i hinduisme, buddhisme og islam. Det kan være en årsak til at jødisk moderne kunst er overrepresentert hos alle forlagene, mens moderne kunst fra de andre religionene er sterkt underrepresentert.

2.5 Kristen kunst i KRL-lærebøkene

Den følgende gjennomgangen av kristen kunst i lærebøkene er på langt nær så grundig og detaljert som for kunsten fra de andre store religionene. Det henger først og fremst sammen med prosjektets begrensede omfang.

2.5.1 Gyldendals læreverk

Kapitlene i lærebøkene fra Gyldendal har en noe annen struktur enn KRL-planen i *L97*. Forskjellige forfattere står bak bøkene for de forskjellige trinnene. Bøkene for småskole-, mellom- og ungdomstrinnet er derfor svært ulike.

Småskoletrinnets bøker har store fargebilder på annenhver side, og de fleste bildene er forsynt med opplysninger om kunstner, årstall og bildetittel. I *Under treet*, *Langs elven* og *Over fjellet* møter elevene over 70 kunstbilder som illustrerer lærestoffet om Bibelen, kristendommens historie og kristen tro og livstolkning. De fleste er hentet fra 1800- og 1900-tallet. 2. og 4.

¹¹⁹ Synagogen i Oslo er riktignok et godt eksempel på en askenasiske synagoge, men dette poengteres ikke i lærebøkene.

klasse-bøkene har også en del bilder fra renessansen, mens 3. klasse-boka har en del bilder fra middelalderen og 1600-1700-tallet. Totalt sett er bildene fordelt jevnt over ulike perioder, men antikk kristen kunst er fraværende. Gyldendal har også trykt enkelte ortodokse ikoner, samt jødiske og islamske kunstbilder i forbindelse med kapitlene om Bibelen.¹²⁰ Også mer folkelige eksempler, der Jesus fremstilles i tråd med kristen populærikonografi, har fått plass.¹²¹

Når det gjelder de kunstfaglige temaene som er blinket ut i læreplanen (se del 1.5) finnes fire påskemotiver i *Under treet*.¹²² Ett pinsemotiv fra 1735 har fått plass i *Langs elven*, og ett eller to kirkebygg er avbildet i *Over fjellet*.¹²³ Det er ikke avbildet noen kristne symboler i denne sammenhengen.

Reiser i tid og tro 5 inneholder bare cirka 15 kunstbilder relatert til kristendommen, mens *Reiser i tid og tro 6* og *7* begge har dobbelt så mange. Mange av bildene mangler opplysning om kunstner, tid, etc. En kan derfor få inntrykk av at Gyldendal tar kunsten mindre alvorlig på mellom- enn på småskoletrinnet.

I 5. klasse fokuserer som nevnt læreplanen på kunsten i katakomber og kirker i Roma, men *Reiser i tid og tro 5* inneholder ingen kunsteksempler fra den kristne antikken. Elevbokas avsnitt "Folket i katakombene" inneholder fire strektegninger av kristne symboler fra denne tiden, men ingen kirker eller lignende.¹²⁴ I *Reiser i tid og tro 6* finnes fem bilder av helgener, samt eksempler på romanske og gotiske kirkebygg i avsnittene "Kirkebygg i middelalderen" og "De første kristne kirkebyggerne".¹²⁵ *Reiser i tid og tro 7* har tre bilder av Jesus, men de inngår ikke noen faglig presentasjon av "ulike Kristusframstillinger fra den kristne kunsthistorien".¹²⁶ De kunstfaglige temaene ivaretas altså på ulike måter i de tre bøkene for mellomtrinnet.

Midt i vår hverdag inneholder cirka 20 kunstbilder til kapitlene om Bibelen og andre kristendomsfaglige temaer. Bildene mangler tidsangivelse, men er stort sett hentet fra renessansen og senere. I 9. og 10. klasse er det annerledes. Både *Midt i vår tid* og *Midt i vår verden* inneholder langt flere kunstbilder enn *Midt i vår hverdag*. Bildene er dessuten forsynt med tidsangivelser. I 9. klasse finner vi blant annet seks eksempler på russisk ikonkunst, og i 10. klasse tre-fire eksempler på latin-amerikansk og afrikansk kunst. Når det gjelder temaet kristne kirkesamfunn, som er poengtert i læreplanen, savnes imidlertid representative kunsteksempler.

2.5.2 Aschehougs læreverk

Aschehougs bøker for småskoletrinnet (*Fortell meg mer 2-4*) har – i likhet med Gyldendals bøker – store bilder på nesten annenhver side. I *Fortell meg mer 2* tas de ulike temaene opp i en helt annen rekkefølge enn i de andre bøkene for 2. klasse, og de nærmere 20 kunstbildene som hører til i avsnittene om Bibelen, kristendommens historie og kristen tro og livstolkning er hentet fra middelalderen til vår tid. Bildenes alder oppgis ikke i elevboka, men lærerveiledningen tar med slike opplysninger i forbindelse med de mange oppslagene under

¹²⁰ Se f eks Gjefsen 1997a: 41 og 49, og Gjefsen 1998a: 51.

¹²¹ Se f eks Gjefsen 1998a: 87.

¹²² Gjefsen 1997a: 64ff. Leonardo da Vinci: *Nattverden* samt tre bilder fra 1900-tallet.

¹²³ Gjefsen 1998a: 93, Gjefsen 1999a: 105ff. Ringsaker kirke og Lund og Slaattos skisse til vernebygg for domkirkeruinene i Hamar.

¹²⁴ Skeie/Omland 1997a: 110f.

¹²⁵ Skeie/Omland 1998a: 163-183 og 195-198.

¹²⁶ Skeie/Omland 1999a: 120-132. Jf L97: 102.

overskriften "Bildestudium". Når det gjelder påskemotivene som poengteres i læreplanen, finner vi fem bilder fra ulike tider i kapittelet "Kristen påske".¹²⁷ Motivene er hentet fra noen av de viktigste Jesus-hendelsene i denne forbindelsen.

I både *Fortell meg mer 3* og *Fortell meg mer 4* finner vi også oppunder 20 kunstbilder relatert til kristendommen. I hovedsak følges det samme mønsteret for bildepresentasjon som i *Fortell meg mer 2*, men i motsetning til 2. klasse-boka gir disse bøkene oftere opplysninger om bildenes alder. *Fortell meg mer 3* inneholder bare ett bilde relatert til pinsen (se del 1.5), selv om hovedmotivet i René Magritte: *Den store familien* riktignok er en due.¹²⁸ I *Fortell meg mer 4* presenteres kristne symboler i tekst og bilder, men her savnes en tilsvarende presentasjon av kirkebygget.¹²⁹ Seks frikirkebygninger fra Fredrikstad er riktignok avbildet på side 79, men disse bildene har en annen funksjon enn å kaste lys over "kirkens innredning".¹³⁰

På mellomtrinnet har Aschehoug valgt å illustrere lærestoffet med tegninger av Jens Flesjø. Likevel finnes over 20 kristendomsrelaterte kunstbilder i *Fortell meg mer 5*, over 40 i *Fortell meg mer 6* og oppunder 40 i *Fortell meg mer 7*. De fleste har små formater, og i 6. og 7. klasse er de aller fleste bildene forsynt med tidsangivelser, etc. Overraskende mange bilder er hentet fra middelalderen, men særlig i 7. klasse er også andre perioder – med unntak av antikken – godt representert.

I 5. klasse skal elevene lære om kristen kunst i forbindelse med katakomber og kirker i Roma. I *Fortell meg mer 5* er det i denne forbindelse trykket et bilde fra en katakombe, et av Peterskirken og en mosaikk fra San Vitale-kirken i Ravenna.¹³¹ Læreboka gir for øvrig en innføring i antikk kristen symbolikk på side 176.

I 6. klasse står romanske og gotiske kirker på programmet sammen med stavkirker. *Fortell meg mer 6* inneholder i denne forbindelse åtte representative fotografier, og gir – både i elevbok og lærerveiledning – innføringer i temaet.¹³² Bildestoffet om helgener er ikke skilt ut som eget lærestoff, men syv helgenbilder er reproduisert i forbindelse med det kristendomshistoriske stoffet.

I 7. klasse finner jeg ingen eksempler på katolsk barokkarkitektur, selv om tidstypisk katolsk kunst er integrert i kapittelet "Reformer i den katolske kirke".¹³³ Ifølge L97 skal også "ulike Kristusframstillinger fra den kristne kunsthistorien" være lærestoff i 7. klasse, og *Fortell meg mer 7* inneholder enkelte bilder av Jesus: Raphael: *Treenigheten* og Veslemøy N Stoltenberg: *Nattverden*. Ingen av dem settes imidlertid inn i en kunsthistorisk sammenheng.

Aschehougs lærebøker for mellomtrinnet har altså et sakssvarende bildeutvalg når det gjelder enkelte kunstfaglige temaer, mens de på andre områder er nærmest blanke. De kristne kunsteksemplene er varierte og representerer ulike perioder og stilarter.

På ungdomstrinnet er det cirka 20 kunstbilder relatert til kristendommen i hver av bøkene i *Møte med livet*-serien. Bildene er forsynt med opplysninger om kunstner, tittel og årstall, men

¹²⁷ Alfson 1997a: 86ff.

¹²⁸ Alfson 1998a: 128.

¹²⁹ Alfson 1999a: 66-69.

¹³⁰ L97: 96.

¹³¹ Aarflot 1997a: 167-180.

¹³² Aarflot 1998a: 168f, Aarflot 1998b: 107-109.

¹³³ Aarflot 1999a: 158-161.

kunsten trekkes sjelden inn i brødteksten. I 8. klasse er de fleste bildene hentet fra 1600-1800-tallet, i 9. klasse fra middelalderen og renessansen og i 10. klasse fra 1800-1900-tallet. Årsaken til disse valgene er uklare. I *Møte med livet 9* er det også tre eksempler på russisk ikonkunst, og i *Møte med livet 10* finnes to eksempler på latin-amerikansk og ett eksempel på sørafrikansk kristen kunst.

2.5.3 Universitetsforlagets læreverk

Broene 2-7 dekker i prinsippet alt undervisningsstoffet på småskole- og mellomtrinnet. Bøkene er strukturert etter læreplanens hovedmomenter, og derfor lette å finne frem i. Bildene til de fire kapitlene som i hver bok tar for seg lærestoffet om henholdsvis GT, Det nye testamente (NT), kristendommens historie og kristen tro og livstolkning, er stort sett hentet fra europeisk kunsthistorie. En del av dem mangler bildetekst og er vanskelige å identifisere. De fleste har imidlertid en bildetekst som gir kunstnerens navn og årstallene for hans eller hennes fødsel og død, samt verkets tittel.

Gjennom de seks lærebøkene for barnetrinnet møter elevene cirka 180 kunstbilder i de "kristne" kapitlene. Omtrent 50 av dem er hentet fra det 20. århundre og nesten like mange fra det 19. Bildeutvalget signaliserer derfor ikke – i motsetning til hvordan enkelte andre religioner er fremstilt – at kristendommen er en "gammel" religion. De fleste av bildene er hentet fra anerkjente kunstnere. De er derfor ikke de samme som elevene vil møte i for eksempel søndagsskoler eller i lavkirkelige hjem og miljøer.

I tillegg til de cirka 100 bildene fra 1800- og 1900-tallet er omtrent 30 bilder hentet fra middelalderen, 30 fra 14-1500-tallet og 30 fra 16-1700-tallet. Fra den kristne antikken har jeg bare funnet seks bilder, herav fem knyttet til temaet "den kristne kunsten i katakomber og kirker i Roma og de viktigste bibelske motivene i denne kunsten" i *Broene 5*.¹³⁴

Andre entydige kunsttemaer er også ivaretatt i de andre bøkene, om enn i ulik grad. I *Broene 2* finner vi fem påskemotiver.¹³⁵ *Broene 3* har bare ett kunstbilde som muligens kan relateres til pinsen, nemlig El Greco: *Himmelfarten*.¹³⁶ *Broene 4* viser ett bilde av en norsk kirke, samt fire glassmalerier med symboler.¹³⁷ Det bildematerialet som i *Broene 6* er knyttet til lærestoffet om konkrete kunstfaglige temaer, er syv bilder av helgener, to bilder fra romanske og to fra gotiske kirkebygg, samt én stavkirke.¹³⁸ *Broene 7* gir to eksempler på katolsk kirkearkitektur fra barokken, fra den jesuittiske hovedkirken i Roma. Her finner vi også syv bilder av Jesus fra 1100-tallet til 1800-tallet, i hovedsak korsfestelsesscener. Bildesekvensen illustrerer en tekst om "Jesus i kunsten".¹³⁹ Universitetsforlaget viser altså – med unntak av pinsemotivene i 3. klasse – bilder fra alle de kunstfaglige områdene som er poengtert i læreplanen.

2.5.4 Cappelens læreverk

Under samme himmel 8-10 inneholder langt flere kristendomsrelaterte bilder enn Gyldendals og Aschehougs bøker for ungdomstrinnet. Nærmere 40 bilder i hver bok er hentet fra ulike sjangrer og epoker – med unntak av antikken. De færreste bildene er imidlertid forsynt med årstall, og brødteksten handler sjelden om kunsten.

¹³⁴ L97: 99, Bakken 1997c: 79-85.

¹³⁵ Bakken 1997a: 69-80.

¹³⁶ Bakken 1998a: 59.

¹³⁷ Bakken 1999a: 52-55.

¹³⁸ Bakken 1998c: 72, 77-79 og 88-98.

¹³⁹ Bakken 1999c: 52f og 74-77.

I *Under samme himmel 9* behandles russisk ikonkunst relativt grundig.¹⁴⁰ Her er det syv bilder av ikoner og ikonostaser fra ulike tider, og ressursboka følger opp med ytterligere omtaler – både generelt og av de enkelte ikoner. I *Under samme himmel 10* finner vi tre sørafrikanske og to latin-amerikanske motiver i kapittelet "De fattiges kirke".¹⁴¹ Bildene er velvalgte, men omtales verken i elev- eller ressursbok.

2.5.5 Konklusjon

Det er selvsagt flere kristendomsrelaterte kunstbilder i læreverkene enn eksempler på kunst fra andre religioner. For småskoletrinnet tilbyr alle lærebøkene et representativt utvalg bilder, men bare Gyldendal har trykket bilder med både påske- og pinsemotiver, kirker og symboler. Hos de andre forlagene mangler pinsemotivene i 3.klasse.

Lærebøkene for mellomtrinnet kan i stor grad karakteriseres på samme måte som småskolebøkene. Hos Gyldendal er imidlertid forskjellen stor mellom *Reiser i tid og tro 5*, som har relativt få bilder og nesten ingen bildeomtaler, og 6. og særlig 7. klasse-bøkene, der bildemateriale og -kommentarer er mer omfattende. Noe lignende gjelder Aschehougs *Fortell meg mer*-bøker. Universitetsforlaget setter særlig i *Broene 5* og *7* fokus på de kunstfaglige temaene som fremheves i læreplanen.

På ungdomstrinnet skiller Gyldendals *Midt i vår tid* og *Midt i vår verden* seg positivt ut når det gjelder kristendomsrelatert kunst, mens *Midt i vår hverdag* synes å mangle et bevisst grep på dette området. Både Aschehougs *Møte med livet 8-10* og Cappelens *Under samme himmel 8-10* inneholder relevant kristen kunst, men i vekslende grad. Både russisk ikonkunst og kristen kunst fra den tredje verden er synlig i lærebøkene.

Den kunsten norske elever møter når lærebøkene i KRL tematiserer Bibelen og kristendommen, er først og fremst europeisk. Mesteparten av bildene er fra 1800-tallet og tidligere, selv om inntil en tredel av kunsteksemplene i enkelte bøker kan være hentet fra 1900-tallet. Norsk kunst er jevnt over godt representert, også fra nyere tid. Det elevene ikke møter, er den folkelige kunsten, selv om enkelte unntak finnes.¹⁴² Noen lærebøker inneholder også barnetegninger.¹⁴³ Hvis hovedhensikten med bildene er å gi eksempler fra den høykirkelige kristendommens kunsthistorie, er målet langt på vei nådd. Hvis en i tillegg vil knytte an til religiøse kunstuttrykk som hører hjemme i dagens kristne miljøer, er bildeutvalget alt for ensidig. Vi finner faktisk flere masseproduserte plakater og lignende i tilknytning til lærestoffet om hinduismen. Det ene utelukker ikke nødvendigvis det andre, men lærebøkene ivaretar verken kristen folkereligiøsitet eller nåtidig kristendomsrelatert kunst fra andre kulturer enn den norske.

2.6 Islamsk kunst i KRL-lærebøkene

2.6.1 Gyldendals læreverk

På småskoletrinnet presenterer Gyldendal islam i 2.klasse-boka *Under treet*, i kapitlene "Profeten Muhammad" og "Islam i dag".¹⁴⁴ Teksten tar opp enkelte av temaene som

¹⁴⁰ Waale/Wiik 1998a: 126 og 137-141.

¹⁴¹ Waale/Wiik 1999a: 218-237.

¹⁴² Se f eks Gjefsen 1998a: 87.

¹⁴³ Se f eks Alfsen 1998a: 42.

¹⁴⁴ Gjefsen 1997a: 78-95.

poengteres i læreplanen, men ikke temaer som ”et utvalg profeter” eller ”fødsel, navngiving (aqiqah)”.¹⁴⁵ Elevene møter ti store bilder på annenhver side i læreboka. Blant dem kan seks sies å eksemplifisere islamsk kunst. Tre av dem korresponderer med de seks motivene jeg har foreslått til dette trinnet i del 1.6. Bildene er store og fargerike og lærerveiledningen legger opp til å bruke dem – men ikke som eksempler på islamsk estetikk.

På mellomtrinnet vies islam 37 sider og 19 bilder.¹⁴⁶ Blant de tolv bildene som dokumenterer islamsk kunst er blant annet tre figurative motiver som viser engelen Gabriel (Jibril) og Muhammad. Bildeforbudet omtales i *Reiser i tid og tro 5* i forbindelse med et avsnitt om utsmykning, men kobles ikke på disse tre eksemplene.¹⁴⁷ Avsnittet om utsmykning forteller om ”border og mønstre” og kalligrafi, og inneholder et eksempel fra Spania i relativt lite format. I tillegg til de tre figurative bildene har boka bilder av tepper, moskeer, Kaba og annen islamsk kunst. De fungerer først og fremst som illustrasjoner til temaene i brødteksten.

De fleste kunsteksemplene er hentet fra østlige kulturområder (jf del 1.6), mens læreplanens fokus på Spania imøtekommes i et bilde fra Alhambra. Med unntak av avsnittet om utsmykning, er islamsk estetikk lite poengtert i *Reiser i tid og tro 5*. Syv av kunsteksemplene har motiver som egner seg spesielt for mellomtrinnet (jf motivoversikten i del 1.6). Selv om kalligrafi på mange måter kan regnes som det viktigste estetiske uttrykket i islam, gir læreboka ingen kommenterte eksempler på denne kunstformen. I bilder som viser kalligrafi sammen med andre kunstformer fokuserer ikke kommentarene på kalligrafien. Blant de tolv islamske kunsteksemplene har to av bildene så lite format at det kan være vanskelig å få tak i deler av motivene.

På ungdomstrinnet presenteres islam for 8. klassingene i *Midt i vår hverdag* i kapittelet ”Islam - den yngste av verdensreligionene”.¹⁴⁸ Det tar for seg temaer som Koranen, de fem søyler og sunna, samt sunni/sjia og sufisme. I bildematerialet til dette kapittelet finner vi to islamske kunsteksempler. Som illustrasjon til splittelsen sunni/sjia er det valgt et maleri av en europeisk kunstner.

I 10. klasse presenteres sider ved islam sammen med andre religioner i kapitlene ”Mennesket og det hellige” og ”Ritualer og tradisjoner”.¹⁴⁹ Blant de fire islam-relevante bildene i disse kapitlene finner vi to bilder av håndskrevne Koraner, men det er vanskelig å se detaljer i ornamentene. Et annet bilde viser moské-interiør.

Gyldendals bildeutvalg på ungdomstrinnet virker noe tilfeldig, selv om kunsteksemplene kaster et visst lys over enkelte av læreplanens temaer. Selv om bildene er hentet fra ulike kulturområder, korresponderer de i liten grad temaer som for eksempel sunni/sjia og sufisme i 8. klasse.

2.6.2 *Aschehougs læreverk*

På småskoletrinnet presenterer Aschehougs *Fortell meg mer*-bøker temaer fra islam på alle klassetrinn.¹⁵⁰ I 1. klasse er tekst og bilder, blant annet Koranens sure 1 og id-kort, relatert til Koranskole og høytider. Bildematerialet til 1. klasse er imidlertid ikke stilt til disposisjon for

¹⁴⁵ L97: 97.

¹⁴⁶ Skeie/Omland 1997a: 126-162. Kart er ikke regnet med.

¹⁴⁷ Skeie/Omland 1997a: 159.

¹⁴⁸ Gilje/Gjefsen 1997a: 94-113.

¹⁴⁹ Holth/Døving 1999a: 112-179.

¹⁵⁰ Alfsen 1997a: 20f, 47f, 68f, 74-79, Alfsen 1998a: 53-59, Alfsen 1999a: 136-151.

denne undersøkelsen. I 2. klasse er temaer som Koranskole, bønn og de to store høytidene spredt utover i læreboka. De åtte bildene er forsynt med korte bildetekster, og fem av dem dokumenterer på ulike måter islamsk kunst. I 3. klasse er lærestoffet om islam samlet i et eget kapittel som tar for seg Allah som skaper og profetene Josef og Moses. Kapitlet er illustrert med to tegninger av Freda Magnussen, samt tre kunsteksempler og et fotografi. I 4. klasse presenteres lærestoffet om islam i et kapittel som domineres av fortellingen om Muhammad, Mekka og Medina. Her er det tolv bilder, hvorav åtte kan karakteriseres som kunstbilder.

Sett under ett gir bildeutvalget i Aschehougs bøker for småskoletrinnet mange sentrale eksempler på islamsk kunst. De fleste bildene er store og fargerike, og særlig i 4. klasse er det lagt opp til at bildene virkelig kan brukes i undervisningen.

På mellomtrinnet er det omfattende lærestoffet om islam plassert i 5. klasse. I *Fortell meg mer 5* vies temaet 40 sider og 33 bilder.¹⁵¹ Blant bildene finner vi 15 kunsteksempler, samt fotografier og illustrasjoner av Freda Magnussen. Tross det omfattende bildematerialet korresponderer disse bildene faktisk dårligere med temaene i læreplanen enn hva tilfellet er for småskoletrinnet (se del 1.6). Eksempelene på kalligrafi, ornamentikk og arkitektur synes ikke å være valgt på noen systematisk måte, og spansk arkitektur er ikke representert - til tross for at det poengteres i *L97*.¹⁵²

De aller fleste bildene i *Fortell meg mer 5* er store og klare nok til å kunne betraktes grundig, men en håndskreven Koran oppslått på åpningssuren burde hatt større format, slik at bokstaver og ornamenter kunne studeres nærmere.

På ungdomstrinnet presenteres islams historie med vekt på sunni, sjia, sharia, sufisme, ahmadija og islam i Norge i *Møte med livet 8*.¹⁵³ Blant de fire aktuelle bildene finner vi blant annet et fotografi av Kaba og et maleri av dansende dervisjer som korresponderer med lærestoffet om sufismen. I *Møte med livet 10* behandles ulike aspekter ved islam i kapitlet "Guder og mennesker".¹⁵⁴ Her fokuserer læreboka på temaer som gudssyn og menneskesyn i alle de store religionene. De tre fotografiene som kan knyttes til islam i dette kapitlet har alle relativt lite format.

Aschehougs kunsteksempler er hentet fra de fleste islamske kulturområder, men europeisk og nord-afrikansk kunst er fraværende eller underrepresentert, selv om to moskeer i Oslo har fått plass. Aschehougs læreverk gir heller ingen gode eksempler på moderne islamsk kunst.

2.6.3 Universitetsforlagets læreverk

På småskoletrinnet presenterer Universitetsforlaget islam i *Broene 2-4*.¹⁵⁵ Det er ikke utgitt noen egen bok til 1. klasse, men *Lærerens ressursbok til Broene 1 og 2* foreslår at undervisningen på dette klassetrinnet tar utgangspunkt i to plansjer som viser en moské i Dubai og Mekka/Kaba. I *Broene 2* fortelles det om "Bønn og høytider i islam" i et avsnitt som er illustrert med fire fotografier. I *Broene 3* fortelles det om Muhammads liv og merkedager i islam. De fem aktuelle bildene i denne boka gir blant annet eksempler på arkitektur og ornamentikk.

¹⁵¹ Aarflot 1995a: 94-133.

¹⁵² *L97*: 99.

¹⁵³ Kristensen 1997a: 93-103.

¹⁵⁴ Kristensen 1999a: 80-119.

¹⁵⁵ Bakken 1997a: 98-101 Bakken 1998a: 71-76, 100f, Bakken 1999a: 67-72, 91.

I *Broene 4* avsluttes småskoletrinnet gjennomgang av islam med ”Fortellinger fra islam” og ”Bryllup i ulike religioner og livssyn”. Her fungerer fire av de i alt åtte bildene som vignett og utgangspunkt for repetisjon av stoffet om islam fra tidligere klassetrinn. Ett av de fire bildene som dokumenterer islamsk kunst korresponderer med temaer som tas opp i brødteksten.

Sett under ett har altså *Broene 2-4* en del bilder som egner seg med tanke på å tydeliggjøre den estetiske dimensjonen i islam. Bildene er hentet fra ulike kulturområder, men bare et bilde av Kaba korresponderer med motivene jeg har foreslått for småskoletrinnet i del 1.6. Bildeutvalget virker med andre ord mindre gjennomtenkt i forhold til læreplanens temaer for 1.-4. klasse enn hva tilfellet er for Gyldendals og Aschehougs bøker.

På mellomtrinnet presenteres islam i *Broene 5* over 28 sider.¹⁵⁶ Mange av de 28 bildene er fotografier som står rent illustrativt til brødteksten. Blant kunsteksemplene finner vi – som hos Gyldendal – at engelen Gabriel brukes som illustrasjon til fortellingen om den første åpenbaringen. I motsetning til *Reiser i tid og tro 5* gjør lærerveiledningen til *Broene 5* oppmerksom på bildeforbudet i denne sammenhengen.¹⁵⁷ To av bildene viser ifølge bildetekstene eksempler på moské-interiør, men ingen av dem fokuserer på moskeens karakteristiske kjennetegn.

En sekvens med bilder fra Mekka/Kaba illustrerer fortellingene om Muhammads pilegrimsferd til Mekka og hans siste tale. Her er enkelte av bildeomtalen i elevbok og lærerveiledning feilaktige. Blant annet heter det om et bilde som viser en sittende forsamling: ”(...) muslimer som sju ganger går rundt Kaba (...)”.¹⁵⁸

I avsnittene om islamsk kunst og arkitektur avbildes en del kunsteksempler, særlig arkitektur fra ulike kulturområder – også Spania.¹⁵⁹ Den relativt omfattende dokumentasjonen av islamsk kunst gjør at *Broene 5* skiller seg positivt fra de andre 5. klasse-bøkene på dette området. Bildetekstene inneholder en del feil (noe er rettet opp i lærerveiledningen) og ett av bildene står opp-ned, men de åtte bildene gir likevel eksempler på kjente bygninger og tradisjonell ornamentikk.

Kunsteksemplene er hentet fra alle de viktigste islamske kulturområdene, selv om tyrkisk kunst bare er representert med ett bilde. Moderne islamsk kunst hører imidlertid ikke med i utvalget. Tolv av kunstbildene i *Broene 5* har motiver som er foreslått i del 1.6, det vil si omtrent like mange som i Aschehougs *Fortell meg mer 5*, og flere enn i Gyldendals *Reiser i tid og tro 5*.

Bildene i *Broene*-bøkene er gjennomgående store og fargerike, selv om noen er i sort-hvitt. Kunstbildene har som regel så stort format at detaljene kan betraktes av elevene. *Broene 5* har imidlertid eksempler på både ornamentikk, kalligrafi og figurativ kunst der fargekvalitet eller format vanskeliggjør bildebetraktningen.

2.6.4 Cappelens læreverk

I Cappelens lærebøker for ungdomstrinnet behandles islam i *Under samme himmel 8* i kapittelet ”Fire store verdensreligioner”.¹⁶⁰ Her gis en enkel oversikt over sentrale

¹⁵⁶ Bakken 1997c: 96, 105-131.

¹⁵⁷ Bakken 1997d: 96.

¹⁵⁸ Bakken 1997d: 98.

¹⁵⁹ Jf L97: 99.

¹⁶⁰ Waale/Wiik 1997a: 155-166.

trosoforestillinger og praksis, samt en redegjørelse for sunni/sjia og sufismen. Til sist i kapittelet intervjues to unge muslimer. Bildematerialet omfatter åtte eksempler på både bønneteppe, kalligrafi og ornamentikk.

I *Under samme himmel 10* behandles islam i kapittelet "Fem store religioner" med vekt på temaer som det hellige, hellige skrifter og menneskesyn.¹⁶¹ De fleste av de 13 bildene er fotografier som illustrerer brødtekstens omtale av bryllup, etc, men seks kunstbilder har fått plass, særlig under overskriften "Eksempler på kunst i islam".

Det er verdt å merke seg at et bilde som viser sure 112 gir et eksempel på moderne kalligrafi. Det er sjelden lærebøkene trekker inn slik kunst, men det er uheldig når *Under samme himmel 10* på en måte visker ut forskjellen mellom moderne kalligrafi og den tradisjonelle kalligrafien som ble utviklet i klassisk islamsk tid, fremfor alt i det persiske kulturområdet. Den klassiske kalligrafien fulgte strenge regler og ble anvendt i bøker av ulike slag. På side 157 sier imidlertid elevboka om dette bildet: "I dag er det seks forskjellige former for kalligrafi som brukes. Et eksempel ser du på s 127". For øvrig representerer kunsteksemplene stor kulturhistorisk spredning, selv om islamsk kunst fra de østligste områdene ikke er tatt med.

Elleve av kunstbildene i *Under samme himmel*-bøkene korresponderer med de motivene jeg har foreslått i del 1.6, selv om islamsk kunst ikke er markert som eget punkt i læreplanen for ungdomstrinnet. For øvrig gir verken Cappelen eller andre forlag eksempler på særpreg i sunni- versus sjia-kunst eller andre temaer som hører hjemme på ungdomstrinnet. Tre av Cappelens kunsteksempler har dessuten så små formater at det er vanskelig å skjelne bokstaver og ornamenter.

2.6.5 Konklusjon

På mellomtrinnet, der islamsk estetikk er poengtert i læreplanen, er antallet kunstbilder størst hos Universitetsforlaget, selv om også Aschehoug har trykket mange. På småskoletrinnet, der bildene også har en pedagogisk funksjon for elever som ikke fullt ut har lært å lese, er det *Fortell meg mer*-bøkene som har flest kunstbilder. På ungdomstrinnet er det særlig *Under samme himmel*-bøkene som tematiserer islamsk kunst.

Mange av de islamske kunsteksemplene tematiserer lærestoffet i KRL. Om vi sammenligner motivene i lærebøkene kunstbilder med motivforslagene i del 1.6, virker bildeutvalget mest gjennomtenkt hos Aschehoug når det gjelder småskoletrinnet, der fire av bildene peker seg ut. På mellomtrinnet kan motivene i hele 15 bilder i *Fortell meg mer 5* sies å korrespondere med momentene i KRL-planen, mot elleve i *Broene 5* og ni i *Reiser i tid og tro 5*. Når det gjelder ungdomstrinnet skiller Cappelen seg ut positivt, med elleve slike motiver.

Hos Aschehoug er kunst fra vestlige områder som Spania og Nord-Afrika nesten fraværende. På den annen side er kunst fra det persiske kulturområdet overrepresentert, selv om det er mange gode grunner til at kunsten fra "den islamske gullalderen" trekkes frem. Hos Gyldendal og Cappelen er det den østlige kunsten fra India, etc som er underrepresentert, og hos Universitetsforlaget savnes flere kunsteksempler fra det tyrkiske og indiske kulturområdet.

Det er minst tre årsaker til at disse skjevhetene er uheldige: For det første er det ønskelig at muslimske innvandrere og flyktninger – men også nordmenn som har besøkt ulike steder i

¹⁶¹ Waale/Wiik 1999a: 96-175.

verden – skal kunne kjenne igjen enkelte kunsteksempler og stilarter i KRL-lærebøkene. For det andre bør kunsteksemplene reflektere mangfoldet i en av verdens største og viktigste religioner. For det tredje bør islams lange historie i Europa synliggjøres i både tekst og bilder.

I alle læreverkene savnes flere kunsteksempler fra nyere tid. *L97* vektlegger – særlig for ungdomstrinnet – religionene som levende størrelser i vår tid. Religionenes røtter – gamle fortellinger og tidligere tiders kunst og historie – hører selvsagt med, men det er viktig å vise både hvordan religionene er i stadig utvikling og hvordan de angår dagens mennesker. Nettopp derfor er lærebøkene fulle av nåtidige fotografier og andre eksempler som tydeliggjør dette. Også når det gjelder den estetiske dimensjon bør dette tydeliggjøres – selv innenfor en delvis tradisjonistisk religion som islam. Bare ett bilde i Cappelens *Under samme himmel 10* gir som nevnt et slikt eksempel.

2.7 Kunst relatert til livssynshumanismen i KRL-lærebøkene

I dette avsnittet gjennomgås kunst i KRL-bøkene som på ulike måter korresponderer med lærestoff om livssynshumanismen (jf del 1.7).

2.7.1 Gyldendals læreverk

Hos Gyldendal presenteres livssynshumanismen for første gang i 3. klasse, med vekt på Human-Etisk Forbund (HEF), navnefest, menneskerettighetene og barnas rettigheter.¹⁶² I *Langs elven* finner vi også noen fortellinger fra Esops fabler i kapittelet "Langs den samme elven".¹⁶³ Det er illustrert med fire kunstbilder: Kleiva: *At hendene er våre egne*, Widerberg: *Løpende*, Gude: *Nødhavn ved norskekysten* og Rummelhoff: *Langsæ*. Bildene er vakre og fargerike, og fungerer som relativt selvstendige "tekster", i det de ikke direkte illustrerer brødteksten.

Borgerlig gravferd tas opp i 4. klasse, integrert i kapittelet "Når det hender noe vondt", som også omhandler gravskikkene i pensumreligionene.¹⁶⁴ Dette lærestoffet er illustrert med seks kunstbilder: Werenskiold: *Telemarksjente*, Beskow: *Årets saga*, Picasso: *Barn med due* og Enger: *Gammel gård* er hentet frem fra kunsthistorien for å kaste lys over fagstoffet. I tillegg er en indonesisk barnetegning, *Søndag morgen med familien*, og et fotografi av Renja Leino tatt med.

På mellomtrinnet skal livssynshumanismen presenteres en gang til – denne gangen med større fokus på HEF. *Reiser i tid og tro 5* tar opp menneske- og barnerettigheter, uten å trekke inn kunsteksempler.¹⁶⁵ I boka for 6. klasse behandles HEF og den gylne regel i to kapitler.¹⁶⁶ De illustreres med fotografier av Kristian Horn, Margarete Bonnevie og Arnulf Øverland, samt naturfotografier, etc. I kapittelet om HEF finner vi også et lite fotografi fra en borgerlig konfirmasjon i rådhuset i Oslo, men ingen kunsteksempler. I kapittelet om den gylne regel behandles flere religioner og livssyn. Blant illustrasjonene finner vi kunstneriske fremstillinger av Konfutse, Buddha, Platon og Jesus, men ingen kunst med direkte relevans for livssynshumanismen.

¹⁶² Gjefsen 1998a: 30-39.

¹⁶³ Gjefsen 1998a: 106-13.

¹⁶⁴ Gjefsen 1999a: 98f.

¹⁶⁵ Skeie/Omland 1997a: kap 5 og 9.

¹⁶⁶ Skeie/Omland 1998a: kap 4 og 5.

Reiser i tid og tro 7 inneholder et kapittel som heter ”Møte med filosofene”.¹⁶⁷ Her behandles på en måte ”humanismens røtter”, og kapittelet er illustrert med et gammelt portrett av Voltaire, samt tre kunstbilder: Rafael: *Skolen i Athen*, Rodin: *Tenkeren* og et romersk steinrelieff som viser Marcus Aurelius til hest. Disse bildene er høyst relevante i forhold til fagstoffet; to av dem er også trykket i Aschehougs *Fortell meg mer*-bøker.

Når det gjelder ungdomstrinnet, er det – som nevnt i del 1.7 – særlig i 8. og 10. klasse at humanismen er satt på dagsorden. *Midt i vår hverdag* tar opp Platon, Aristoteles, Kant og Mill i kapittelet ”Mennesket – hva er det?”¹⁶⁸ Blant bildene finner vi et fotografi fra Akropolis, Rafaels *Skolen i Athen*, Magrittes *Den forbudte reproduksjon* og et bilde av Pieter Bruegel som tematiserer uhemmet livsnytelse (jf Mill).

I *Midt i vår verden* presenteres HEF, humanismens røtter og beslektede temaer i kapittelet ”Hva er humanisme?”¹⁶⁹ Det er illustrert med portretter av blant annet Aung San Suu Kyi, Katti Anker Møller, Konfutse og Kristian Horn, og byster av Sokrates og Voltaire. Vi finner også forsider fra tidsskriftene *Humanist* og *Skepsis*, samt en del symboler og illustrerende fotografier. Noen eksempler på kunst i mer tradisjonell forstand er to plakater fra henholdsvis Amnesty International og HEF, Michelangelo: *Adams skapelse*, Leonardo: *Skisse av menneskekroppen* (proporsjonene), Delacroix: *Friheten fører folket på barrikadene* og Munch: *Solen*. Bildematerialet virker velvalgt til lærestoffet.

Avsnittet ”Humanisme og religion i vår tid” er for øvrig illustrert med et fotografi av noen fullt tildekkede afghanske kvinner. Bildeteksten sier at dette er ”et eksempel på at religion kan stå i skarp motsetning til humanistiske verdier: Her ser du kvinner som er ofre for undertrykkelse i Afghanistan”.¹⁷⁰ De færreste vil bestride et slikt synspunkt, men den unyanserte påstanden gir likevel et godt eksempel på hvorfor KRL-faget ikke uten videre lar seg akseptere i enkelte muslimske miljøer.

2.7.2 Aschehougs læreverk

På småskoletrinnet tar Aschehoug opp livssynshumanismen på mange måter og i mange sammenhenger. Alle bøkene er illustrert av Freda Magnussen, men også med fotografier og eksempler fra kunsthistorien. I *Fortell meg mer 2* er en tekst om FN illustrert med bildene *Krig* og *Blomster til mor* fra Barnekunstmuseet. Til en presentasjon av humanetikeren ”Pernille” hører et fotografi av rådhuset i Haugesund.¹⁷¹ Rådhuset korresponderer med kirkebygninger og andre gudshus på sidene umiddelbart foran, der også pensumreligionene presenteres ved hjelp av oppdiktete barn.

I *Fortell meg mer 3* behandles navnefest, gjensidighetsprinsippet og barnets rettigheter under overskriften ”Livssynshumanisme”.¹⁷² Blant illustrasjonene til dette kapittelet finner vi HEFs navnetavle med *Solen* av Munch, *Muren* av Willibald Storn og en moderne plakat fra Redd Barna, som tematiserer barnerettighetene.

¹⁶⁷ Skeie/Omland 1999a: kap 3.

¹⁶⁸ Gilje/Gjefsen 1997a: 8-27.

¹⁶⁹ Holth/Døving 1999a: 214-43.

¹⁷⁰ Holth/Døving 1999a: 231.

¹⁷¹ Alfsen 1997a: 36-39 og 52f.

¹⁷² Alfsen 1998a: 20-29.

I *Fortell meg mer 4* handler kapittelet om livssynshumanismen om Sokrates og borgerlige seremonier.¹⁷³ Det etterfølger et kapittel om gresk mytologi, og er blant annet illustrert med et fotografi av Akropolis, du Fresnoy: *Sokrates tømmer giftbeget* (ca 1640) og Widerberg: *I og over vannet*. I tillegg kan vi se både vignetter fra HEF og kursbevis fra borgerlig konfirmasjon i avsnittet om borgerlige seremonier.

Aschehoug har i både *Fortell meg mer 5* og *Fortell meg mer 6* et kapittel som heter ”Fra humanismens historie”.¹⁷⁴ 5. klasse-boka inneholder i denne sammenhengen åtte kunstbilder: Munch: *Pikene på bryggen*, Rodin: *Tenkeren*, Akropolis (foto), di Santo (Rafael): *Skolen i Athen*, Leonardo: *Mona Lisa* og en skisse av kroppens indre organer, samt O Wergeland: *Eidsvoll 1814*. I tillegg finner vi en romersk statue av Marcus Aurelius. I *Fortell meg mer 6* presenteres humanismens historie i moderne tid, med vekt på HEF. Bildematerialet omfatter først og fremst fotografier, blant annet to av Nansen og ett av Kristian Horn, men også mer kunstneriske eksempler: C Hansen: *Portrett av Grundvig*, fredsmonumentet på Morokulien, L A Ring: *Ung pike ser ut av takvinduet* og et utsnitt av A Rolfsens freske i kapellet i Vestre gravlund i Oslo. I *Fortell meg mer 7* synes ikke humanismen på overskriftsnivå, selv om humanistisk etikk behandles sammen med andre etiske idealer i et avsluttende kapittel som tar for seg nettopp dette.¹⁷⁵ I denne sammenhengen finnes ingen kunsteksempler.

Aschehoug har altså valgt en mengde relevante kunstbilder til lærestoffet om livssynshumanismen og beslektede temaer på mellomtrinnet. Flere og mer gjennomtenkte eksempler hadde selvsagt vært ønskelig, men den estetiske dimensjonen er i det minste ikke neglisjert.

I *Møte med livet 8* møter vi en del relevante temaer i kapittelet ”Kunsten å være menneske”: Gresk filosofi, etikk med vekt på Kant og Mill, samt noe områdeetikk.¹⁷⁶ De seks bildene som illustrerer filosofihistoriske temaer, er Burne-Jones: *Sirenene*, en antikk byste av Sokrates, et gresk vasemaleri (Akillevs og Aias), Ligare: *Herkules velger mellom Fornøyelsen og Plikten* (1986), Bruegel d y: *De sju barmhjertighetsgjerningene* og Chagall: *Spaserturen*. Disse kunsteksemplene korresponderer etter mitt syn svært godt med brødtekstens lærestoff, samtidig som de tilfører nye elementer og synsvinkler.

I *Møte med livet 10* behandles HEF og humanismens røtter mer eksplisitt i kapittelet ”Mennesket i sentrum”.¹⁷⁷ Det inneholder også lærestoff om humanisme og religion og global etikk. I alt 17 bilder har fått plass i kapittelet – av disse kan ti eller elleve karakteriseres som kunstbilder: 1) Lars G Säfström: *Hender*, 2) Øverland: *Kystlandskap*, 3) H Rousseau: *Drømmen*, 4) Matisse: *Dansen II*, 5) Aulie: *Tendens*, 6) P Annigoni: *Thomas Aquinas*, 7) ukjent: *Gallileo Gallilei*, 8) M M Nadimi (8 år): *Krangel*, 9) Bosch: *De syv dødssyndene*, 10) Vichon: *Juledag* og 11) Tsing-Fang Chen: *Kreativt sinn*. Bildene virker velvalgte i lys av brødtekstens temaer, men et par av dem har svært små formater.

2.7.3 Universitetsforlagets læreverk

Universitetsforlaget gjør i *Broene 2-4* som Aschehoug: Ulike sider ved livssynshumanismen presenteres på alle klassetrinn.¹⁷⁸ I 2. klasse er en tekst om HEF og FN-dagen illustrert med

¹⁷³ Alfsen 1999a: 20-29.

¹⁷⁴ Aarflot 1997a: 152-156 og Aarflot 1998a: 132-45.

¹⁷⁵ Aarflot 1999a: 170-179.

¹⁷⁶ Kristensen 1997a: 6-36.

¹⁷⁷ Kristensen 1999a: 6-37.

¹⁷⁸ Bakken 1997a: 108f, Bakken 1998a: 88-91, 94f og Bakken 1999a: 85- 90.

HEFs logo og en "navnediplom" fra HEF. I *Broene 3* er fortellingen om "vismannen Sokrates" blant annet illustrert med fotografier fra Akropolis og en byste av vismannen, mens vi i avsnittet "Merkedager i livssynshumanismen" finner et fotografi fra en borgerlig konfirmasjon i Oslo Rådhus. I *Broene 4* illustreres fortellingsstoffet til livssynshumanismen (bl a om HEF) med et fotografi av en jente ute i naturen, og i avsnittet "Bryllup i ulike religioner og livssyn" finner vi blant annet et fotografi fra en borgerlig vielse. Med unntak av noen antikke kunsteksempler, er det altså lite kunst å se når *Broene 2-4* tar opp humanismen.

I Universitetsforlagetets *Broene 5-7* behandles humanismen først og fremst i 6. og 7. klasse.¹⁷⁹ I *Broene 5* finner vi riktignok en kort tekst om humanetikk, men den er uten illustrasjoner. *Broene 6* tar opp "Verdslige livssyn" (HEF) og menneske- og barnrettighetene i avsnitt som er illustrert med fotografier av HEFs logo og borgerlig konfirmasjon i Grieghallen i Bergen. Her finner vi også Per Kroghs utsmykning i FN-bygningen i New York og en tegneserieversjon av barnas rettigheter.

Broene 7 har også et kapittel om "Verdslige livssyn". Det tar for seg Aristoteles, Aurelius og andre som representerer "humanismens røtter", samt Fridtjof Nansen. Det etterfølges av et kapittel om leveregler i ulike religioner og livssyn, som blant annet er illustrert med Norman Rockwell: *Den gylne regel*. Blant illustrasjonene til kapittelet "Verdslige livssyn" finner vi diverse fotografier, blant annet to av Nansen, samt tre kunstbilder: Leonardo: *Det menneskelige legemes proporsjoner*, H Rosseau: *Krigen* og Nansen: *Nordlys*. Både i *Broene 6* og *Broene 7* virker bildene velvalgte i lys av tematikken.

2.7.4 Cappelens læreverk

Under samme himmel 8 presenterer lærestoff om filosofi og HEF i kapittelet "Tanker og tro".¹⁸⁰ Her finner vi i alt tre kunsteksempler: Ulf Nilsen: *Elegi/Regn* innleder kapittelet, mens et steinrelieff av den sørgende Atene og en skulptur av Pan og Afrodite illustrerer lærestoffet om gresk mytologi. I tillegg kan vi se portretter av Kant og Mill, illustrerende fotografier og noen bilder som kan synes å være produsert spesielt for boka (illustratør er ikke oppgitt).

I *Under samme himmel 10* behandles også gresk mytologi, humanismens røtter og HEF under overskriften "Tanker og tro".¹⁸¹ Blant bildene finner vi tre fotografier av ruiner fra Efesos, en del illustrerende fotografier og tegninger, en plakat fra HEF, samt 14 eksempler fra kunsthistorien: 1) *Zevs og Hera* (gresk vasemaleri), 2) Gandolfi: *Orfeus og Eurydike*, 3) Ingres: Illustrasjon til Odysseen, 4) von Stassen: Illustrasjon til Illiaden, 5) Widerberg: *Vannbro*, 6) *Platon og Sokrates* (bokmaleri fra 1200-tallet), 7) Leonardo: *Mona Lisa* og 8) *Nattverden*, 9) ukjent: *Portrett av Copernikus*, 10) von Borckmann: *Voltaire i sitt arbeidsrom*, 11) ukjent: *Fra den franske revolusjon*, 12) Vigeland: *Mann og kvinne inne i en ring* og 13) *Monolitten*, og 14) Munch: *Solen* (på navnetavle). Som for de andre bøkene for ungdomstrinnet virker bildene velvalgte til lærestoffet.

2.7.5 Konklusjon

Gyldendal har trykket flest kunstbilder til lærestoffet om livssynshumanismen på småskoletrinnet, mens Cappelen og Gyldendal har trykket flest bilder på ungdomstrinnet. Cappelen har størst andel kunstbilder, mens Gyldendal har valgt flere fotografier og symboler til sin fremstilling av humanismen og dens røtter. Slike valg har for øvrig Gyldendal også

¹⁷⁹ Bakken 1997c: 103, Bakken 1998c: 138-145, Bakken 1999c: 137-143.

¹⁸⁰ Waale/Wiik 1997a: 14-33.

¹⁸¹ Waale/Wiik 1999a: 10-37.

gjort når det gjelder andre temaer i KRL på ungdomstrinnet. Aschehoug har totalt sett trykket færre bilder enn de andre forlagene, men antallet kunstbilder er likevel relativt høyt.

Når det gjelder hvordan og i hvilken grad de aktuelle kunstbildene tematiserer humanismen (jf del 1.7), har jeg foretatt en skjønnsmessig vurdering med utgangspunkt i tre kriterier: 1) Motiv, 2) kunstnerens ideologiske ståsted, og 3) eventuell bildeomtale som fokuserer på nettopp dette. Med andre ord kan en akvarell med motiv fra skjærgården brukes til å tematisere humanistiske ideer eller verdier fordi den er laget av Arnulf Øverland, og åpenbart er tiltenkt en slik funksjon i lærerveiledningen til *Møte med livet 10*. På den annen side kan et bilde som Ulf Nilsens *Elegi/Regn* vanskelig sies å tematisere slike ideer, selv om lærerveiledningen til *Under samme himmel 8* gir dette bildet en sjelden grundig omtale, og selv om bildet – i likhet med mange andre bilder som er kommentert ovenfor – tematiserer forskjellige sider ved det å være menneske.¹⁸²

Mange av de aktuelle bildene tematiserer humanistiske verdier og ideer, og idealer som menneskets rasjonalitet, verdighet, frihet og rettigheter – gjerne i kontrast til religiøst betingede ideer om mennesket. Det er så vidt jeg kan se ungdomstrinnets bøker, særlig for 10. klasse, som gir de beste kunsteksemplene i denne sammenhengen, så som Leonardos proporsjonsstudie og *Voltaire i sitt arbeidsrom*.

På mellomtrinnet har etter mitt syn alle forlagene, men særlig Aschehoug og Universitetsforlaget, valgt enkelte bilder som tematiserer markerte særpreg ved humanismen og dens røtter. Eksempler er Kroghs bilde i FN-bygningen i *Broene 6* og Rafaels *Skolen i Athen* i *Fortell meg mer 5* og *Reiser i tid og tro 7*.

På småskoletrinnet tematiserer de fleste kunstbildene i kapitlene om humanismen svært generelle verdier og ideer. Humanistiske prinsipper har selvsagt generell gyldighet i vårt samfunn, men det er lite ved bildene som knytter dem til humanismen som livssyn i kontrast til andre religioner og livssyn. For eksempel har Gyldendal trykket Beskows *Årets saga* til temaet borgerlig navnefest, mens Aschehoug lar Willibald Storns *Muren* illustrere livssynshumanismen i *Fortell meg mer 3*.¹⁸³ Universitetsforlaget har som nevnt trykket svært få kunstbilder i forbindelse med humanismen på småskoletrinnet.

2.8 Kunst relatert til moderne religioner, trosretninger og bevegelser i KRL-lærebøkene

Alle læreverkene i KRL har et innslag om moderne religiøsitet i 8. klasse.

2.8.1 Gyldendals læreverk

Midt i vår hverdag inneholder kapittelet "Nyreligiøsitet - gammel tro i nye klær".¹⁸⁴ Kapittelet inneholder 13 bilder, blant annet et portrett av Henrik Wergeland som illustrerer et avsnitt om religionsfrihet. Her er det også fotografier av en uspesifisert gateevangelist, en som praktiserer yoga og norsk ungdom med ulik etnisk bakgrunn som illustrerer Norge som flerkulturelt samfunn.

I tillegg har Gyldendal valgt en del bilder som kaster lys over de aktuelle trossamfunnene: Avsnittet om Jehovas vitner er forsynt med et portrett av Charles T Russell og et fotografi

¹⁸² Se Kristensen 1999b: 23, Waale/Wiik 1997b: 23-25 og 35.

¹⁸³ Gjefsen 1998a: 34f, Aarflot 1998a: 24.

¹⁸⁴ Gilje/Gjefsen 1997a: kap 8.

som viser dåp under et sommerstevne. I avsnittet "Mormonerkirken" finner vi et glassmaleri som viser Joseph Smiths første åpenbaring. Teksten om Den Forente Familie inneholder et fotografi av et massebryllup, mens avsnittet om Bahá'í inneholder et kalligrafisk symbol og et bilde av kuppelen på Det Universelle Rettferdighetens Hus i Haifa.¹⁸⁵

I forbindelse med "New Age" har forlaget trykket en fransk fremstilling av zodiaken og mennesket som korrespondansesystem for denne (fra 1600-tallet). I avsnittet om Transcendental Meditasjon finner vi et bilde av George Harrison, Maharishi Mahesh Yogi og John Lennon. Avslutningsvis er avsnittet om satanisme illustrert med de rykende restene av Fantoft kirke.

Mange av de valgene som er gjort kan diskuteres, for eksempel om en brennende kirke egner seg som eneste illustrasjon til et avsnitt om satanismen. Det virker dessuten uheldig å trykke et bahá'í-symbol som ikke forklares og et byggverk der bare deler av symbolikken er tydelig (jf del 1.8.4). Likevel gir Gyldendal eksempler på estetikk knyttet til både Bahá'í, Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige (JKK) og "New Age".

2.8.2 Aschehougs læreverk

Aschehougs *Møte med livet 8* presenterer i kapittelet "Hage med gamle og nye trær" både Hare Krishna-bevegelsen, ulike buddhistiske retninger, samt mormonene, Jehovas vitner og Bahá'í.¹⁸⁶ Det eneste bildet som illustrerer de tre sistnevnte avsnittene viser to jenter med Mormons bok.¹⁸⁷ Under overskriften "Okkultisme og satanisme" gis en kort definisjon av okkultisme, og inneholder også avsnitt om yoga og healing, Aleister Crowley og Satankirken. Den eneste illustrasjonen i dette kapittelet er knyttet til avsnittet om yoga; et fotografi av en mann i loutsstilling.

2.8.3 Cappelens læreverk

I *Under samme himmel 8* illustreres lærestoffet om Jehovas vitner med forsiden av et nummer av *Vakttårnet*.¹⁸⁸ Motivet er jordkloden og en due, og bildet tematiserer Jehovas vitners visjon om en fremtidig, fredelig verden. Avsnittet om JKK er illustrert med tabernaklet i Salt Lake City og i avsnittet om Bahá'í finner vi tempelet i Frankfurt og Det Universelle Rettferdighetens Hus i Haifa. Læreverket gir med andre ord gode eksempler på relevant bildekunst og arkitektur, selv om avsnittene om okkultisme og satanisme ikke er illustrert.

2.8.4 Konklusjon

Mens Aschehoug har unnlatt å trykke kunsteksempler i forbindelse med temaet moderne religiøsitet, har både Gyldendal og Cappelen gjort det. Særlig *Under samme himmel 8* har etter mitt syn valgt gode eksempler når det gjelder Jehovas vitner, JKK og Bahá'í. Med unntak av ett bilde i *Midt i vår hverdag*, har ingen av lærebøkene funnet fram til gode eksempler på kunst relatert til okkultisme eller satanisme.

2.9 Konklusjon

Lærebøkens tekster om kristendommen er gjerne rikt forsynt med egnede kunsteksempler. De er hentet fra mange kunsthistoriske perioder, men i liten grad fra kristendommens første

¹⁸⁵ Læreboka har bare delvis rett når den kaller bygningen et tempel på s 149.

¹⁸⁶ Kristensen 1997a: 111-127.

¹⁸⁷ Bildetekst: "Mormonerne går sammen to og to når de evangeliserer".

¹⁸⁸ Waale/Wiik 1997a: 186-197. Kapittelet heter "Det er mer mellom himmel og..."

tid. De er i hovedsak hentet fra Europa, og i liten grad fra lavkirkelige miljøer. Et problem knyttet til den kristne kunsten gjelder bildene som tematiserer fortellinger og tanker fra GT. Tanak, som i stor grad tilsvarende GT, er i utgangspunktet en jødisk bok, men lærebøkernes kunsteksempler bidrar til å "kristne" disse tekstene. Det er i og for seg naturlig, siden et av kristendommens prosjekter innebærer nettopp dette, men det tydeliggjør et av de store problemene i et fag som KRL. Det er bare Gyldendals lærebøker for småskoletrinnet som inneholder kunst med bakgrunn i ikke-kristne religioner i tilknytning til lærestoffet om GT.

Jødisk kunst skiller seg i KRL-bøkene fra annen ikke-kristen kunst, i det vi finner uforholdsmessig mange moderne, europeiske kunstbilder av blant annet Chagall. På denne måten fremstår jødedommen – i likhet med kristendommen – som en moderne religion med humanistisk tilsnitt.

Bildeforbudet og islamsk kunst håndteres på ulike måter i de forskjellige lærebøkene.¹⁸⁹ Bare Aschehoug har løst denne utfordringen på en etter mitt syn tilfredsstillende måte. De andre lærebøkene – særlig for 5. klasse – mangler et bildeutvalg som tar hensyn til islams selvforståelse på dette området. Ingen av læreverkene fokuserer imidlertid på kalligrafi og ornamentikk som islams sentrale kunstformer.

Lærebøkernes utvalg av hinduisk, buddhistisk og islamsk kunst understreker i kontrast til kristen og jødisk kunst at disse religionene er "fremmede" og til dels "gamle". Det er selvsagt faglige grunner til dette, men en noe annen fordeling mellom bildenes alder og kulturelle eller geografiske bakgrunn, vil kunne bidra til at det blir lettere å nå læreplanens mål når det gjelder å "få kjennskap til andre verdensreligioner og anskuelser som levende kilde for moral, tro og livstolkning".¹⁹⁰

Mens lærebøkene i stor grad fremstiller islamsk kunst som middelalderkunst fra Perisa, viser de hinduisk kunst som middelalderkunst fra India. Den buddhistiske kunsten er derimot hentet fra ulike områder i de forskjellige læreverkene – selv om østasiatisk kunst er underrepresentert. I tråd med L97s vektlegginger er det også blitt slik at hinduisk kunst i stor grad fokuserer på guddommer, mens buddhistisk kunst i liten grad reflekterer guddommens betydning i ulike buddhistiske retninger.

Kunst relatert til livssynshumanismen er på mange måter valgt etter andre kriterier enn kunsten til religionene. Det er ikke så uventet, siden livssynshumanismen harmonerer med idealene i mye europeisk kunst siden renessansen. Vekslingen mellom kunst som tematiserer de såkalte humanismens røtter og moderne kunst som tematiserer dagens humanistiske idealer er et godt grep, som med fordel kunne inspirere bildevalget til lærestoffet om religionene.

Når det gjelder moderne religiøsitet, er den på mange måter et stebarn i KRL-faget. Det er beklagelig at religiøse grupper som får til dels uforstandig omtale i media ikke får komme til sin rett i KRL. Cappelen er alene om å publisere representative kunsteksempler til temaene Jehovas vitner, mormonene og Bahá'í i lærebøkene for 8. klasse. Okkultisme og satanisme er vanskelige temaer, som for øvrig er fjernet i den reviderte KRL-planen. Lærebøkene fra 1997-1999 har likevel stoff om disse åndsretningene, men har ikke funnet frem til egnede kunstbilder.

¹⁸⁹ Bildeforbudet gjelder i og for seg også i jødedommen, men er etter mitt syn ikke like klart og entydig uttalt i jødedommen som islam i denne sammenhengen.

¹⁹⁰ L97: 94.

3 HVORDAN LEGGER LÆREVERKENE TIL RETTE FOR Å BRUKE RELIGIØS KUNST SOM LÆREMIDLER?

I denne delen av rapporten ser jeg nærmere på hvordan læreverkene legger opp til didaktisk bruk av de religiøse kunstbildene. For finne ut av dette, har jeg særlig sett på tre forhold: Hvordan omtales bildene i elevbøkene? Hvordan omtales de i lærerveiledninger og ressursbøker? Hvilke aktiviteter foreslår elevbøker og lærerveiledninger i forbindelse med kunsten? Tanken er at disse tre forholdene til sammen kan kaste lys over den tenkte bruken av bildene. Etter mitt syn er de to første spørsmålene svært sentrale, da faglige kommentarer til bildene er en nødvendig forutsetning for en faglig bruk av dem.

3.1 Hinduisk kunst som læremiddel

3.1.1 Gyldendals læreverk

I *Over fjellet* for 4. klasse oppgis ofte de hinduiske kunstbildenes alder. De behandles imidlertid sjelden i bildeomtalen. I lærerveiledningen kommenteres ikke bildematerialet i det hele tatt. Studier, sammenligning og andre aktiviteter i forbindelse med bildene er integrert i forslagene til oppgaver. For eksempel heter det i forbindelse med et bilde av Ganesha: ”Se godt på bildet. Fortell...”¹⁹¹

Også på mellomtrinnet dreier oppgavene seg om å beskrive og sammenligne, og av og til legge merke til farger og lignende – for eksempel forklare hva Kalis hender står for.¹⁹² Noen unntak finnes riktignok, blant annet når veiledningen foreslår at elevene skal tenke tanker om Gandhi med utgangspunkt i ansiktsuttrykket hans.¹⁹³ Lærerveiledningen til *Reiser i tid og tro* 7 inneholder for øvrig en svært kort artikkel om hindu-estetikk,¹⁹⁴ og fire kunstbilder kommenteres så grundig – enten i elevboka eller i lærerveiledningen – at de muligens kan fungere som selvstendige læremidler. I læreboka avbildes også et nord-indisk tempel. I denne sammenhengen omtales imidlertid tempelriter, og ikke tempelbygningens symbolikk.

På ungdomstrinnet er det bare i ressursboka for 10. klasse at hinduiske kunstbilder foreslås brukt i undervisningen. Her gis det korte forklaringer og metodiske tips i forbindelse med åtte av dem. Bildekommentarene er imidlertid svært ufullstendige. Ellers legger verken bildetekster eller ressursbok opp til en faglig bruk av bildene ut over en enkel lesning av motiver og symboler. Et unntak er et bilde av Ganesha, der mye av symbolikken forklares i elevboka.¹⁹⁵

De hinduiske kunstbildene synes i hovedsak å tenkes brukt på særlig to måter i Gyldendals læreverk: Som illustrasjoner til temaer i brødteksten og som ”tekster” som kan leses på motivnivå – selv om en tematisk lesning foreslås av og til. Med andre ord savnes forslag og hjelp til andre mulige tilnærminger – i tråd med kriteriene som er nevnt i del 1 ovenfor. Hinduismens estetiske konvensjoner poengteres så å si ikke, og derfor foreslås heller aldri en tilnærming til bildene ut over den rent illustrative – med unntak av de nevnte fire kunstbildene på mellomtrinnet.

¹⁹¹ Gjefsen 1999b: 72.

¹⁹² Skeie/Omland 1999b: 41.

¹⁹³ Skeie/Omland 1999b: 48

¹⁹⁴ Skeie/Omland 1999b: 43.

¹⁹⁵ Holth/Døving 1999a: 126.

3.1.2 *Aschehougs læreverk*

De aller fleste hinduiske kunstbildene i Aschehougs bøker for småskoletrinnet er kommentert så grundig i elevbøker eller lærerveiledninger at elevene får hjelp til å "lese" dem – i hvert fall til en viss grad. Et bilde av Rama og Lakshmana kommenteres på en forbilledlig måte; her poengteres både motiv, formale trekk og bildets alder.¹⁹⁶ Lærere som bruker lærerveiledningen vil i stor grad kunne undervise om hinduismen og hinduisk kunst med utgangspunkt i bildematerialet.

Enkelte bilder virker imidlertid lite utnyttet. I *Fortell meg mer 3* fortelles det for eksempel om Sunita som særlig dyrker Shiva, men verken elever eller lærere får hjelp til å identifisere Shiva blant de andre gudene på fotografiet av alteret som illustrerer teksten – selv om lærerveiledningen nevner Krishna.¹⁹⁷ Elevene i 3. klasse får også se et bilde av et lite barn med tre hoder.¹⁹⁸ De vil sannsynligvis lure på hvorfor det er slik, men læreverket legger ikke til rette for å følge opp dette, verken ved hjelp av spørsmål eller forklaringer. (I læreboka for 7. klasse fortelles det derimot hvorfor Skanda hadde seks(!) hoder da han ble ammet.) Heller ikke personene nederst til venstre i dette bildet blir kommentert.

I *Fortell meg mer 7* er mange av elementene i ti av kunstbildene behandlet i brødteksten på en slik måte at elevene får hjelp til å koble bildene sammen med det øvrige lærestoffet. Resten av bildene, stort sett fotografier, brukes først og fremst som illustrasjoner til lærestoff om riter. Med unntak av et bilde av tempeleksteriør, som ikke kommenteres nærmere, er mellomtrinnets bildemateriale rimelig godt integrert i helheten. De aller fleste bildene, også tempeleksteriøret, behandles så grundig i lærerveiledningen at de kan fungere som selvstendige læremidler i undervisningen. Bildenes alder poengteres eller utnyttes imidlertid sjelden – verken i elevbok eller lærerveiledning. Heller ikke hinduismens egen estetikk poengteres. Læreverket synes på dette området å sikte ensidig mot ikke-hinduiske barn.

Når bildene trekkes frem i lærerveiledningene til småskole- og mellomtrinnet, fokuseres det stort sett på bildenes innhold eller motiv. I forslagene til elevoppgaver på småskoletrinnet brukes først og fremst uttrykket "beskriv". Det legges med andre ord opp til en relativt ensidig ikonografisk tilnærming til bildene, selv om denne tilnærmingen er mer avansert i 7. klasse enn på småskoletrinnet. I *Fortell meg mer 7. Lærerveiledning* legger bildeoppgavene nemlig opp til å tolke symboler og ikke bare registrere dem. I oppgavene til bildet av den dansende Shiva, samt til enkelte bilder av templer, trekkes også elevenes egne opplevelser inn, for eksempel slik: "Hvilket inntrykk gjør denne skulpturen?"¹⁹⁹ En slik tilnærming er imidlertid sjelden.

Om vi ser bort fra manglende opplysninger om alder, er hele 16 kunstbilder i *Fortell meg mer*-bøkene forsynt med så utfyllende kommentarer at de på en måte oppfordrer lærere og elever til å ta dem i bruk som selvstendige læremidler. På ungdomstrinnet gjenstår imidlertid mye. Her kommenteres de få hinduiske kunstbildene i liten grad.

3.1.3 *Universitetsforlagets læreverk*

Når ressursbøkene til *Broene 2-4* kommenterer hinduiske kunstbilder, er det stort sett for å foreslå at elevene studerer og eventuelt sammenligner motivene. Det foreslås for eksempel at

¹⁹⁶ Alfsen 1999b: 59.

¹⁹⁷ Alfsen 1998a: 60, Alfsen 1998b: 70.

¹⁹⁸ Alfsen 1998a: 68, Alfsen 1998b: 74.

¹⁹⁹ Aarflot 1999b: 46.

”klassen snakker sammen om fotografiet av Ganesha”.²⁰⁰ En del fortellingsstoff kan kaste lys over hva bildene forestiller, men ressursbøkene går verken inn på bildenes alder, formale trekk eller rituelle funksjon. Et eksempel på den vilkårlige bildebruken som preger *Broene 2-4* er et bilde der Lakshmana verken identifiseres i elevbok eller lærerens ressursbok, selv om han opptrer i fortellingen som bildet illustrerer.²⁰¹ *Broene 2* har for øvrig mer utfyllende bildetekster enn de to andre bøkene.

I *Broene 7* kommenteres heller ikke det hinduiske bildematerialet i særlig grad, og bildetekstene er svært mangelfulle. Som nevnt i del 2.2 gjør feilopplysninger og tilfeldigheter læreverket lite egnet – verken når det gjelder den innføringen i hinduisk estetikk som læreplanen legger opp til, eller når det gjelder å illustrere temaene i pensum.

3.1.4 Cappelens læreverk

Det hinduiske bildematerialet i *Under samme himmel 8* kommenteres så å si ikke i lærebok eller ressursbok. Ressursboka til *Under samme 10* inneholder, i likhet med lærerveiledningen til *Reiser i tid og tro 7*, en kort innføring i hinduisk estetikk.²⁰² Også i elevboka tematiseres estetikken, men ressursboka går bare nærmere inn på to kunsteksempler. De kommenteres med vekt på motiv- og symbolforståelse, uten å gjennomføre noen historisk tilnærming. For de fleste bildenes vedkommende får verken elever eller lærere hjelp til å identifisere personer eller guder som avbildes. Selv om *Under samme himmel*-bøkene altså setter fokus på hinduismens estetiske dimensjon, følges ikke dette opp når det gjelder tilrettelegging for bruk av bildene. Bildematerialet kan med andre ord vanskelig fungere som selvstendig læremiddel – verken når det gjelder hinduisk tro eller estetikk.

3.1.5 Konklusjon

På småskoletrinnet synes ingen av lærebøkene, med unntak av Aschehougs *Fortell meg mer 2-4*, å utnytte hinduiske kunstbilder som lærestoff. På mellomtrinnet er forholdet det samme, men her kommenteres også enkelte bilder i *Reiser i tid og tro 7*. På ungdomstrinnet er det bare *Under samme himmel 10* og *Midt i vår verden* som på ulike måter gjør noe ut av hinduisk kunst.

I den grad bildene tenkes brukt i undervisningen, foreslår lærerveiledningene stort sett en ikonografisk tilnærming, med vekt på å identifisere motiver og eventuelt tolke symboler. Uhyre sjelden foreslås det å la elevene nærme seg bildene på andre måter, og bare ett sted legges det opp til å utnytte kunsthistoriske og formale sider ved bildematerialet.²⁰³

Det er i det hele tatt lettere å påpeke lite utnyttede muligheter enn en gjennomtenkt tilrettelegging for didaktisk bruk av de hinduiske kunstbildene. Vi kan derfor konkludere med at hinduismens estetiske dimensjon i liten grad ivaretas i KRL-lærebøkene. Selv om den tematiseres i lærerveiledningene til *Reiser i tid og tro 7* og *Under samme himmel 10*, er det bare Aschehougs *Fortell meg mer*-bøker som legger opp til et faglig arbeid med bildene. Ingen av læreverkene kobler bildeutvalg og estetikk opp mot kunstens kultiske funksjon.

²⁰⁰ Bakken 1999b: 91.

²⁰¹ Bakken 1998a: 81.

²⁰² Waale/Wiik 1999b: 131f og 162f. Cappelen er i denne sammenhengen alene om å skrive om meditasjonsbilder (yantraer), men trykker ikke noe slikt bilde (med unntak av ”den hellige stavelsen OM”, som imidlertid ikke tolkes på denne måten).

²⁰³ Alfsen 1999b: 59.

3.2 *Buddhistisk kunst som læremiddel*

3.2.1 *Gyldendals læreverk*

I lærerveiledningen til *Over fjellet* integreres buddhistiske kunstbilder i ”momenter til samtale”. De fokuserer stort sett på bildenes motiv, men inneholder ingen faglige omtaler av de aktuelle bildene.

I *Reiser i tid og tro 7* kommenteres en Buddhastatue og en stupa relativt grundig. Det samme gjelder en mandala, selv om kommentaren her er noe upresis.²⁰⁴ Bortsett fra disse tre eksemplene, der motivene ”leses” for elevene, får bildene svært begrenset omtale – både i elevbok og lærerveiledning.

De syv buddhistiske kunstbildene i *Midt i vår hverdag*, elevboka for 8. klasse, er forsynt ufullstendige kommentarer, og ressursboka gir lite informasjon. Den foreslår riktignok til dels avanserte samtaletemaer med utgangspunkt i bildene, for eksempel: ”Guttemunker, elevboka side 132. Elevene kan bruke teksten og finne ut hvilken retning av buddhismen de tilhører.”²⁰⁵ Ressursboka til *Midt i vår verden* legger opp til å bruke bilder en stupa og en mandala som noe mer enn bare illustrasjoner til teksten. Dessverre forklares ikke bildenes innhold, symbolikk og kultiske funksjon på noen utfyllende måte, selv om noen elementer tas opp – særlig når det gjelder mandalaen.²⁰⁶

3.2.2 *Aschehougs læreverk*

I lærerveiledningene for *Fortell meg mer*-bøkene for småskoletrinnet omtales de fleste buddhistiske kunstbildene relativt grundig. Vekten ligger på en ikonografisk lesning; det vil si at motiver, symboler, etc forklares. Veiledningene foreslår også ”momenter til samtale om bildet”, der hovedhensikten er å hjelpe elevene til en bevisst bildebetraktning. Derfor er de fleste forslagene til samtale av typen ”Hva ser du på bildet?”

I lærerveiledningen til *Fortell meg mer 7* behandles de fleste bildene til buddhismen – også en del av naturfotografiene – relativt grundig. Kunsteksemplenes historiske og geografiske bakgrunn kommenteres imidlertid sjelden. I likhet med småskoletrinnets ”momenter til samtale om bildet”, legges det også her opp til samtaler der bildenes innhold vektlegges.

Verken i *Møte med livet 8* eller *Møte med livet 10* tas buddhistisk kunst opp eksplisitt. De i alt fire aktuelle kunstbildene behandles ikke i lærerveiledningen, og bildetekstene fokuserer på bildenes motiver på en slik måte at de får status som illustrasjoner til brødt teksten.

3.2.3 *Universitetsforlagets læreverk*

De buddhistiske kunstbildene i *Broene*-serien er lite kommentert i elevbøkene, men tas gjerne opp i forbindelse med avsnittene ”Presentasjon og gjennomgåelse av stoffet” i ressursbøkene. Et eksempel: ”Læreren forteller eller leser høyt (...) Etterpå bruker en bildene på sidene til å fastholde og repetere fortellingen”.²⁰⁷

I *Broene 2* og *4* gis historiske og geografiske opplysninger om buddhistiske kunstbilder, men ikke i *Broene 3*. I ressursbøkene forklares bildene for 4. klasse, men sjelden utfyllende for de

²⁰⁴ Skeie/Omland 1999a: 158. Her omtales blant annet ”hjørnene” i mandalaens firkant som ”fire porter inn til den åndelige virkeligheten”.

²⁰⁵ Gilje/Gjefsen 1997b: 95.

²⁰⁶ Holth/Døving 1999b: 115f.

²⁰⁷ Bakken 1999b: 102.

andre klassetrinnene. I forbindelse med et bilde av en buddhistmunk i Karma Tashi Ling utenfor Oslo forklares en del av elementene i bildet, for eksempel lys og vannskåler, i ressursboka.²⁰⁸ En stor tromme som ruver i bildet, og som elevene nok vil lure på hva hensikten er med, nevnes imidlertid ikke. I 3. og til dels 2. klasse legges det altså ikke opp til å bruke bildene som selvstendige læremidler. I 4. klasse er det imidlertid omvendt; her beskrives mudraer (håndstillinger) og andre elementer i bildene så grundig at læreren får hjelp til å bruke bildene aktivt i undervisningen.

Bildene i *Broene 7* omtales stort sett ikke i elevboka, men desto oftere i ressursboka. Her beskrives mange elementer i bildene relativt grundig, først og fremst to- og tredimensjonale fremstillinger av blant annet av Buddha og Avalokiteshvara. Når det gjelder stupaen, forklares ikke symbolikken. Som nevnt i del 2.3 presenteres stupaer, Buddhastatuer og lotusblomsten under overskriften ”Kunst og tilbedelse”.²⁰⁹ Her forteller både elevbok og ressursbok en del om kunstens betydning, selv om en del motiver og symboler savner omtale.

I *Broene 7* presenteres enkelte bilder på en problematisk måte. Når det gjelder beskrivelsen eller tolkningen av *Livets hjul*, forklares bare deler av symbolikken, og verken elever eller lærere får hjelp til å forstå alle elementene i bildet.²¹⁰ Her sies det også at det er Mara som holder hjulet eller fanger mennesket i samsara, mens andre kilder gjerne identifiserer den store skikkelsen som Mahakala eller Yama. Slike detaljer er kanskje ikke så viktige, men kan ha en viss signaleffekt for buddhistiske elever. Et annet problem i forbindelse med det samme bildet er elevbokas omtale av tre gode og tre dårlige måter å bli gjenfødt på.²¹¹ De tre gode måtene preges av ”begjær, hovmot og misunnelse”, en påstand som kan være vanskelig å ta alvorlig.

3.2.4 Cappelens læreverk

De buddhistiske kunstbildene i *Under samme himmel 8* er forsynt med knappe bildetekster, og nevnes ikke i ressursboka. Bare én bildetekst knytter et kunstbilde til sin geografiske bakgrunn, og det er ofte uklart hvilke forhold bildene har til brødteksten. For eksempel forklares verken en Buddhastatue eller livshjulet, selv om de seks verdener forklares i ressursboka – riktignok uten at denne forklaringen knyttes til livshjulet.

Også i *Under samme himmel 10* mangler stort sett bildetekster og –omtaler. Enkelte bilder nevnes i ressursboka, for eksempel slik: ”På side 116 er et eksempel på et buddhistisk skrift skrevet på sanskrit”, uten at motiver, betydning eller lignende forklares.²¹² Andre bilder, som Buddhastatuen og lærens hjul, forklares med vekt på motivet. Når det gjelder lærens hjul forklares imidlertid den åttedelte vei, altså eikene i hjulet, og ikke selve hjulsymbolikken.

På slutten av omtalen av buddhismen for 10. klasse tas buddhistisk kunst opp under egen overskrift i ressursboka.²¹³ Noe lignende gjøres ikke i de andre lærebøkene for ungdomstrinnet. Bildene som trekkes frem i denne sammenhengen er et Buddha-hode hentet fra den tidligste perioden for buddhistisk kunst, samt to bilder fra henholdsvis 1300- og 16-1700-tallets Tibet. Utvalget kan virke noe tilfeldig, men bildene forklares relativt grundig. De kan egne seg til sammenligning med kunsteksempler fra de andre religionene som presenteres

²⁰⁸ Bakken 1997b: 213.

²⁰⁹ Bakken 1999c: 130-132.

²¹⁰ Bakken 1999c: 123.

²¹¹ Ibid.

²¹² Waale/Wiik 1999b: 172.

²¹³ Waale/Wiik 1999b: 192.

i kapittelet. Bildenes motiver vektlegges, og i forbindelse med en mandala berøres også kunstens religiøse betydning.

Buddhistisk kunst er ikke eget tema på ungdomstrinnet, men når lærebøkene først illustreres, bør bildene utnyttes for det de er verd. Det skjer ikke i Cappelens læreverk for 8. klasse, men *Ressursbok* til *Under samme himmel 10* legger til rette for å bruke fem av elevbokas 16 bilder fra buddhismen i undervisningen.

3.2.5 Konklusjon

Selv om læreverkene bildeutvalg både kan kritiseres og diskuteres, er det etter mitt syn vel så viktig som hvordan bildene er tenkt brukt som hvilke bilder som er valgt. De aller fleste kunstbilder til buddhismen vil kunne fungere både som eksempler på buddhistisk estetikk og som informative ”tekster”. Det har Aschehougs *Fortell meg mer*-bøker og til dels Universitetsforlagets *Broene*-bøker tatt konsekvensen av på småskoletrinnet. Så vidt jeg kan se legges det til rette for at henholdsvis syv og fire bilder kan brukes som ”tekster”.

På mellomtrinnet er det enda tydeligere hvordan *Fortell meg mer 7* og *Broene 7* bestreber seg på at den buddhistiske kunsten skal kunne ”leses”. Også Gyldendals *Reiser i tid og tro 7* legger opp til dette, om enn i mindre grad. På ungdomstrinnet er det derimot bare Cappelens *Under samme himmel 10* som åpner for en slik mulighet.

Antallet buddhistiske bilder i et læreverk gir altså ingen god indikasjon på om den estetiske dimensjonen ivaretas. Selv om Aschehoug ikke har trykket spesielt mange buddhistiske kunstbilder i *Fortell meg mer 2-7*, gis det her grundigere bildeomtaler enn i de andre læreverkene. Det legges til rette for å ta det buddhistiske bildematerialet i bruk som noe mer enn bare illustrasjoner til brødteksten.

3.3 Jødisk kunst som læremiddel

3.3.1 Gyldendals læreverk

Når jødiske bilder kommenteres i lærerveiledningen til *Langs elven*, er det i forbindelse med ”momenter til samtale”. Et eksempel: ”Se godt på bildet. Får du noen tanker når du ser på det?”²¹⁴ Lærerveiledningen legger altså opp til at elevene skal registrere bildemotiver og samtale ut ifra dem. Det gis ellers ingen faktiske opplysninger eller faglige kommentarer til bildene i elevboka, med unntak av at en maler er fra Nederland.

Når det gjelder bildene i *Reiser i tid og tro 6*, tas to bilder av Chagall opp i lærerveiledningen.²¹⁵ Davidsstjernen og den syvarmede lysestaken presenteres som eksempler på jødiske symboler på side 147 i elevboka. I tillegg til omtalen av enkelte elementer i en ketubah (bryllupskontrakt), er dette så vidt jeg kan se de eneste stedene jødiske symboler og kunst tematiseres i Gyldendals KRL-bok for mellomtrinnet.

I *Midt i vår hverdag* kommenteres synagoge-interiør i ett bilde og mat i et annet bilde. Ellers kommenteres bildene i liten grad. Jødisk kunst synes ikke å være noe sentralt tema på dette klassetrinnet, selv om ressursboka tar opp noen sentrale symboler på side 59f. *Midt i vår tid* legger imidlertid opp til å bruke tre kunsteksempler i undervisningen, dog uten at de aktuelle

²¹⁴ Gjefsen 1998b: 79. Til et bilde av Domenico Fetti.

²¹⁵ Skeie/Omland 1999b: 48.

bildene kommenteres særlig grundig. I *Midt i vår verden* tenkes bildematerialet åpenbart brukt dokumentarisk, og bare ett bilde får en kort omtale i lærerens ressursbok.

3.3.2 *Aschehougs læreverv*

I lærerveiledningen til *Fortell meg mer 2* omtales et Chagall-maleri, mens de andre aktuelle bildene bare tas opp i forbindelse med momenter til samtale. Et eksempel: ”Hva ser du på bildet?”²¹⁶ Davidsstjernen får også omtale i veiledningen. Den er tegnet i elevboka, men kan ikke betraktes som eksempel på jødisk kunst i tradisjonell forstand. I *Fortell meg mer 3* er det nok en gang et Chagall-bilde som får den mest omfattende kommentaren i lærerveiledningen.²¹⁷ Her kommenteres bildet med vekt på både motiv og formale trekk. De andre bildene i 3. klasse-boka kommenteres også grundig. I *Fortell meg mer 4* får så å si alle kunstbilder og fotografier relatert til jødedommen grundig omtale i elevboka og/eller lærerveiledningen. Aschehoug har med andre ord lagt til rette for en faglig tilnærming og pedagogisk bruk av jødisk kunst i *Fortell meg mer 3* og *4*.

Når det gjelder *Fortell meg mer 5*, omtales hele 16 av bildene – deriblant de fleste kunstbildene – så grundig i elevbok eller lærerveiledning at læreren får hjelp til å bruke dem i undervisningen. Bildeomtalen er ofte best når de omhandler nyere kunst med europeisk bakgrunn. Det kan synes som om forlag og forfattere har større kompetanse på europeisk kunsthistorie enn på tradisjonell jødisk kunst. På mellomtrinnet legges det altså opp til å bruke bildematerialet aktivt i undervisningen, selv om det omfatter relativt få gode eksempler på tradisjonell jødisk kunst.

Møte med livet 8 legger opp til aktiv bruk av et bilde av Chagall, selv om det ikke illustrerer pensumstoffet i 8.klasse, der ulike retninger i jødedommen står sentralt.²¹⁸ Til *Møte med livet 9* inneholder lærerveiledningen forslag til spørsmål eller samtaletemaer, samt enkelte opplysninger, til syv av de 29 bildene. Med unntak av malerier av Chagall og Jozef Mittler dreier dette seg om ikke-jødisk kunst og fotografier. Som for 8. klasse er det altså moderne jødisk kunst som trekkes frem, og lærbokas fire eksempler på jødisk kunst fra tidligere tider fungerer som illustrasjoner på linje med fotografier, etc. Ingen av bildene i *Møte med livet 10* tas opp i lærerveiledningen, men noen elementer i et fotografi av en jødisk gutt med bøttesjal og tefillin forklares i elevboka.

3.3.3 *Universitetsforlagets læreverv*

I ressursboka til *Broene 2* er mange av elementene i de jødiske kunstbildene forklart, men ikke alle. En hanukka-staken er for eksempel smykket med en Davidsstjerne som ikke omtales.²¹⁹ Ingen av kunsteksemplene i *Broene 3* kommenteres nærmere i elevbok eller ressursbok. *Broene 4* inneholder ikke – som nevnt i del 2.4 – tradisjonell jødisk kunst. Det kan derfor virke som om det bare er i 2. klasse at Universitetsforlaget til en viss grad legger til rette for å bruke slike bilder som læremidler.

Når det gjelder *Broene 6* tematiserer verken elevbok eller ressursbok jødisk kunst. Bare to av de ti bildene som gir eksempler på jødisk kunst omtales i ressursboka – dog ikke grundig. Universitetsforlaget legger derfor ikke til rette for at læreplanens kunstfaglige mål til jødedommen kan nås.

²¹⁶ Alfsen 1997b: 73. Til et foto av en familie ved sabbatsmåltidet.

²¹⁷ Alfsen 1998b: 99.

²¹⁸ Kristensen 1998a: 108, Kristensen 1998b: 148.

²¹⁹ Bakken 1997a: 97, Bakken 1997b: 201.

3.3.4 Cappelens læreverk

En del av bildene i *Under samme himmel 8* gir som nevnt eksempler på jødisk kunst, men kunstelementene i disse bildene omtales i liten grad i elevbok eller ressursbok. Heller ikke i *Under sammen himmel 9* kommenteres aktuelle illustrasjoner i elev- eller ressursbok. *Under samme himmel 10* fokuserer derimot på kunst, som tas opp på side 146f. Fire bilder får i denne sammenheng en relativt grundig omtale i ressursboka.²²⁰ Andre eksempler på jødisk kunst, som manuskriptilluminasjon, kalligrafi og et sederfat, omtales imidlertid ikke.

3.3.5 Konklusjon

På småskoletrinnet har bildene en helt spesiell pedagogisk funksjon for elever som ikke fullt ut har lært å lese. Ethvert bilde bør derfor betraktes som et læremiddel. Lærerne kan selvsagt konsultere andre kilder, men ofte er det slik at man går til læreboka eller -veiledningen. Gjør man det, vil man oppdage at det bare er Aschehoug som har forsynt størstedelen av de aktuelle bildene med kommentarer som gir hjelp til å bruke bildene på denne måten - selv om bare syv av de i alt 18 bildene er kunstbilder.

På mellomtrinnet kommenteres ikke jødiske kunstbilder hos Gyldendal, selv om det legges opp til analyse av et Chagall-bilde. Uansett er det bare Aschehoug som har lagt til rette for seriøs bruk av kunst i undervisningen, i og med at seks av de ni kunstbildene er forsynt med egnede omtaler.

På ungdomstrinnet har Gyldendals lærebøker flest bildeomtaler i forbindelse med jødedommen. Det er imidlertid Cappelens *Under samme himmel 10* som gjør mest ut av de jødiske kunstbilder.

3.4 Kristen kunst som læremiddel

3.4.1 Gyldendals læreverk

Verken elevbøker eller lærerveiledninger omtaler den kristne kunsten i *Under treet*, *Langs elven* og *Over fjellet*. Bildene trekkes stort sett frem i bare én sammenheng, og det er i "momenter til samtale" i lærerveiledningene. De fleste samtale-momentene er bygget opp slik som i denne teksten om *Djevelen frister Jesus på fjellet* av Duccio di Buoninsegna: "- Se godt på bildet. Får du noen tanker når du ser på dette bildet? Fortell om alt det du ser. - Les teksten. Fortell hva djevelen frister Jesus med her. Hvorfor tror du kunstneren har malt to engler bak Jesus? - Bildet er malt på tre."²²¹ Med andre ord får verken elever eller lærere noen innføring i den kunstfaglige siden av saken.²²²

Bildene i *Reiser i tid og tro 5-7* kommenteres sjelden i elevbøker og lærerveiledninger, selv om enkelte omtaler finnes. Et eksempel gjelder *Hjemkomsten av den fortapte sønn*: "Rembrandt 1666/69. Et av kunstnerens siste malerier, bildet ble fullført av en annen kunstner. Historisk maleri"²²³ Andre steder kan korte omtaler være formulert i forbindelse med forslag til elevoppgaver, men de fleste bildene forblir ukommenterte. Det legges med andre ord ikke så godt til rette for å bruke den kristne kunsten som lærestoff.

²²⁰ Waale/Wiik 1999b: 181f og 187f.

²²¹ Gjefsen 1998b: 104.

²²² Arbeidsboka til *Over fjellet* inneholder for øvrig en oppgave der elevene skal sette "rett navn på rett sted" i forbindelse med kirkens interiør (s 31).

²²³ Skeie/Omland 1998b: 34.

I veiledningen til *Reiser i tid og tro 6* omtales ikoner under overskriften "Gammel kirkekunst", men ut over dette utdypes verken arkitektur eller helgenbilder.²²⁴ I *Reiser i tid og tro 7* finner vi som nevnt tre bilder av Jesus, men disse inngår ikke en faglig presentasjon av "ulike Kristusframstillinger fra den kristne kunsthistorien".²²⁵ Ett av dem – Gaugin: *Den gule Kristus* – omtales i veiledningen.²²⁶ På dette klassetrinnet hører også katolsk barokkarkitektur med, noe lærebok og veiledning ivaretar ved hjelp av to fotografier og en omtale i veiledningen. De kunstfaglige temaene behandles altså på ulike måter i de tre bøkene for mellomtrinnet. Mens noen temaer behandles mer eller mindre grundig i bilder og tekst, er andre fraværende.

De cirka 20 kunstbildene til kapitlene om Bibelen og kristendomsfaglige temaer i *Midt i vår hverdag* tas i liten grad opp i brødteksten. De trekkes av og til inn i de metodiske forslagene i *Ressursbok for læreren*, for eksempel slik: "Elevene kan studere detaljene i bildet. Hvor mange dyrearter ser de? Hva på bildet stemmer med bibelfortellingen? La elevene drøfte hva de tror kunstneren kan ha ment med å la takene være grønne og blomsterkledd".²²⁷ Kunsten fungerer med andre ord i hovedsak som illustrasjoner til brødtekstens temaer. Læreverket har ingen kunsthistorisk vinkling på dette stoffet, selv om enkelte kunstfaglige temaer behandles.

Både *Midt i vår tid* og *Midt i vår verden* inneholder som nevnt langt flere kunstbilder enn *Midt i vår hverdag*. Bildene er dessuten forsynt med tidsangivelser, og omtalene i ressursbøkene er jevnt over grundigere enn i 8. klasse-boka. I 9. klasse er også russisk ikonkunst behandlet relativt grundig. Både elevbok og ressursbok tematiserer dette feltet, og de seks ikonene eller ikonostasene som illustrerer kapittelet om den ortodokse kirken er kommentert i ressursboka.²²⁸ I *Lærerens ressursbok* for 10. klasse kommenteres også latin-amerikansk og afrikansk kristen kunst relativt grundig.²²⁹

Det kan altså virke som om Gyldendals læreverket tar kristen kunst mest seriøst i 9. og 10. klasse. Selv om lærebøkene på alle trinn har trykket mange gode eksempler, og selv om bildene i varierende grad trekkes inn i oppgaver og metodiske opplegg, er det bare *Midt i vår tid* og *Midt i vår verden* som legger til rette for en aktiv og faglig basert bruk av bildene i undervisningen.

3.4.2 Aschehougs læreverket

I *Fortell meg mer 2-4* inviteres elevene til samtale om bildene gjennom oppgaver som for eksempel: "På bildet ser du mange mennesker. Hva holder de på med?"²³⁰ Bildenes alder oppgis ikke i elevboka, men lærerveiledningen tar med slike opplysninger i forbindelse med de mange oppslagene under overskriften "Bildestudium". I disse oppslagene finner vi flere forslag til spørsmål under rubrikken "Momenter til samtale om bildet", for eksempel: "- Fortell hva du ser på bildet. - Hva holder de på å bygge? - Hva gjør de forskjellige menneskene? - Hvor høyt rekker tårnet? - Hvordan tror du det blir å bo her? - Tenk deg at du er en person på bildet. Fortell hva du holder på med".²³¹ Tanken er åpenbart å inspirere til et metodisk opplegg der motivforståelse og innlevelse står sentralt. Bruken av bilder til det

²²⁴ Skeie/Omland 1998b: 53.

²²⁵ L97: 102.

²²⁶ Skeie/Omland 1999b: 51.

²²⁷ Gilje/Gjefsen 1997b: 18f. Til Esben Hanefet Kristensen: *Noah og arken*.

²²⁸ Se Holth 1998a: 138-154, Holth 1998b: 88-94.

²²⁹ Holth/Døving 1999b: 79-83.

²³⁰ Alfsen 1997a: 30f. Til Peter Brueghel d e: *Babels tårn*.

²³¹ Alfsen 1997b: 48. Til samme bilde.

kristendomsrelaterte stoffet virker altså gjennomtenkt i disse bøkene, selv om jeg savner en klarere kunstfaglig vinkling.

Også i *Fortell meg mer 5-7* trekkes av og til kunstbildene inn i oppgavene i elevbøkene, men de omtales først og fremst i lærerveiledningene. Som i *Fortell meg mer 2-4* foreslås også her "momenter til samtale". For øvrig gis mer eller mindre grundige kunstfaglige omtaler av helgenbilder, luthersk propagandakunst og annet i lærerveiledningene, men ikke katolsk kunst. Aschehous lærebøker for mellomtrinnet er altså grundige og sakssvarende når det gjelder enkelte kunstfaglige temaer, mens de på andre områder er nærmest blanke. Det er særlig *Fortell meg mer 6* og *7* som legger opp til å bruke det kristne bildematerialet som læremiddel og integrere det i undervisningen.

I lærerveiledningene til *Møte med livet 8-10* behandles de fleste bildene under overskriften "Aktiv bruk av bildet". I disse avsnittene kommenteres bildematerialet på svært ulike måter. Mens noen tekster gir generelle omtaler eller historisk bakgrunnsstoff, gir andre forslag til samtaleoppgaver. I *Møte med livet 9* behandles russisk ikonkunst relativt grundig, selv om bare tre eksempler er trykket i læreboka.²³² I *Møte med livet 10. Lærerveildning* omtales lærebokas eksempler på latinamerikansk og sørafrikansk kristen kunst.²³³ Ett av dem er Chaques Cherry: *Livets tre*, som for øvrig går igjen i mange lærebøker, og som får grundig omtale. Aschehous lærebøker for ungdomstrinnet legger altså til rette for en faglig bruk av mye kristendomsrelatert kunst.

3.4.3 Universitetsforlagets læreverk

Ett av de fem påskemotivene i *Broene 2*, Frans Pourbus: *Den siste nattverd*, er nærmere omtalt i *Lærerens ressursbok til Broene 2*.²³⁴ *Broene 3* har bare ett kunstbilde som muligens kan relateres til pinsen, nemlig El Greco: *Himmelfarten*, som også omtales i ressursboka.²³⁵ *Broene 4* har bilder av en norsk kirke, samt fire glassmalerier med symboler, men de omtales ikke nærmere i ressursboka.

Antikk kristen kunst er knyttet til katakombene og de første kirkene i Roma i 5. klasse. Temaet får generell omtale i både elevboka og i *Lærerens ressursbok til Broene 5*, men de konkrete kunsteksemplene kommenteres ikke.²³⁶ Bildematerialet som i *Broene 6* er knyttet til lærestoffet om konkrete kunstfaglige temaer omtales heller ikke nærmere i ressursboka, selv om den kjente portalen fra Ål stavkirke får omtale.²³⁷ Eksemplene på katolsk kirkearkitektur fra barokken i *Broene 7* omtales heller ikke grundig, selv om temaet tas opp på generelt nivå.²³⁸ Jesus-bildene fra 1100- til 1800-tallet illustrerer en tekst om "Jesus i kunsten" og etterfølges av åtte arbeidsoppgaver. De oppfordrer elevene til å finne, undersøke og sammenligne bilder med vekt på motivene. I ressursboka kommenteres enkelte stilepoker og motiver ytterligere, men ingen av de syv bildene omtales direkte.²³⁹

De cirka 50 bildene som tas opp under overskriften "Bildestudium" i ressursbøkene i *Broene*-serien, er stort sett hentet fra europeisk og norsk kunsthistorie. Her finnes både historisk og biografisk bakgrunnstoff og en del "mini-analyser". De fleste "Bildestudium"-tekstene

²³² Kristensen 1998a: 24, 30-33.

²³³ Kristensen 1999b: 30-32.

²³⁴ Bakken 1997b: 174f.

²³⁵ Bakken 1998b: 77.

²³⁶ Bakken 1997c: 78-81, Bakken 1997d: 74-76.

²³⁷ Bakken 1998d: 128.

²³⁸ Bakken 1999d: 63f.

²³⁹ Bakken 1999d: 91-95.

omfatter også et sett spørsmål som kan stilles til elevene for å få i gang en samtale med utgangspunkt i bildene. De aller fleste bildene – både de med og de uten motiver og stilarter som nevnes spesielt i læreplanen – er forsynt med faktiske opplysninger om kunstner, tittel, etc, uten at de kommenteres nærmere i elevteksten. De tas heller ikke opp i elevbøkens oppgaver eller i ressursbøkene. Lærere som følger det metodiske opplegget som *Broene*-bøkene på denne måten inviterer til, vil derfor i varierende grad fokusere på kristen kunst.

3.4.4 Cappelens læreverk

I ressursbøkene til *Under samme himmel*-bøkene finnes en del bildeomtaler og forslag til aktiviteter i forbindelse med "metodiske tips", særlig når det gjelder oppslagsbildene som innleder de tematiske hoveddelene i lærebøkene. Av og til omtales kunstbilder grundig og konkret, men mange forbigås i stillhet. I *Under samme himmel 10. Ressursbok* omtales ikke bildematerialet i det hele tatt, selv om elevboka inneholder velvalgte bilder fra Sør-Afrika og Latin-Amerika.

De syv bildene av ikoner og ikonostaser fra ulike tider i *Under samme himmel 9* følges opp med faglige omtaler i ressursboka – både generelt og av de enkelte ikoner.²⁴⁰ Andrej Rublovs kjente treenighetsikon omtales særskilt. Denne ikonen er svært kjent i Vesten, men er ikke det mest typiske eksempelet en kunne valgt. Det kan tolkes på ulike måter, og tolkningen i læreboka er éntydig på en uheldig måte. Cappelens lærebøker kan altså ikke sies å ha oppfylt læreplanens kunstfaglige mål på alle områder, selv om de gjør det på noen.

3.4.5 Konklusjon

De bildene som på småskoletrinnet korresponderer med læreplanens punkter om kristendom og kunst kommenteres faglig hos Aschehoug (*Fortell meg mer 2-4*), men ikke hos Gyldendal (*Under treet, Langs elven og Over fjellet*). Hos Universitetsforlaget (*Broene 2-4*) omtales bare noen av de aktuelle bildene.

Når det gjelder mellomtrinnets læreverk, fokuserer *Broene 5* og *7* på kunstfaglige temaer som fremheves i læreplanen. Omtalene er imidlertid svært generelle, og kaster i liten grad lys over de konkrete kunsteksemplene. Hos Gyldendal behandles noen av disse temaene, mens andre er fraværende. Hos Aschehoug virker *Reiser i tid og tro 7* grundigere enn bøkene for 5. og til dels 6. klasse når det gjelder kristendomsrelatert kunst. Det er likevel noe tilfeldig hvilke temaer som tas opp og hvordan de behandles.

På ungdomstrinnet skiller Gyldendals lærebøker *Midt i vår tid 9* og *10* seg positivt ut når det gjelder av kristendomsrelatert kunst, mens boka for 8. klasse mangler et bevisst grep på dette området. Både Aschehougs og Cappelens lærebøker (*Møte med livet 8-10* og *Under samme himmel 8-10*) behandler den kristne kunsten, men i vekslende grad. I *Under samme himmel 10. Ressursbok* finner jeg som nevnt nesten ingen bildeomtaler. Russisk ikonkunst og kristen kunst fra den tredje verden behandles rimelig grundig hos både Gyldendal og Aschehoug, mens Cappelen unnlater å fokusere på sistnevnte tema.

3.5 Islamsk kunst som læremiddel

3.5.1 Gyldendals læreverk

²⁴⁰ Waale/Wiik 1998b: 177-181.

I *Under treet* for 2. klasse tas kunstbilder relatert til islam opp i lærerveiledningen i forbindelse med ”momenter til samtale”, som regel uten at det gis informasjon om dem. Et eksempel er Peder A Balkes *Nordlys over klippekyst*, der veiledningen foreslår at elevene skal fortelle alt de ser på bildet og snakke sammen om nordlys før temaet kobles på islam: ”Profeter forteller ofte at de så sterkt lys når de mente at de møtte Gud. Hvorfor tror du lys og Gud passer sammen?”²⁴¹ På lignende måte kobler veiledningen *Regnvær over Elben* sammen med ro, som igjen kobles på det å samle tankene i forbindelse med fasten.²⁴² En slik bruk av kunst kan egne seg som utgangspunkt for samtale, men de aktuelle bildene dokumenterer ikke islamsk kunst og estetikk.

Når lærerveiledningen tar opp islamsk kunst, for eksempel en side fra Koranen, gir den ingen opplysninger, men foreslår ”momenter til samtale” som ”Koranen er hellig for muslimene. Opplever du høytid når du ser på siden?”²⁴³ Det er med andre ord særlig to måter bildematerialet til islam tenkes brukt på i denne boka: Til observasjon av motiver og til å sette i gang tanker og følelser.

Som på småskoletrinnet henter lærerveiledningen til *Reiser i tid og tro 5* frem enkelte bilder i forbindelse med forslag til elevoppgaver eller samtaler. Et eksempel gjelder engelen Jibril: ”Se godt på engelen på s 131. Når dere tenker på engel, hvordan ser den engelen ut da? Hva er annerledes med denne engelen? Hvorfor ser den annerledes ut, tror du? Sammenlign Jibril med englene på side 20, 29, 38 og 44 [engler fra europeisk kunst]. Hva er likt og hva er forskjellig? Hvilken engel liker du best? Begrunn. Tegne en engel? Lage engleutstilling i klassen.”²⁴⁴ Slike forslag til arbeid med utgangspunkt i et bilde kan ha mye for seg, men i denne sammenhengen er det særlig to forhold som er problematiske: For det første verken kommenteres eller respekteres bildeforbudet, og for det andre kan det virke som om forslaget særlig henvender seg til ikke-muslimske elever med vestlig bakgrunn.

Bare to av bildene som dokumenterer islamsk kunst i *Reiser i tid og tro 5* er nærmere omtalt i elevboka, og bare det ene omtales med vekt på estetikk. Selv om syv bilder trekkes frem i forbindelse med lærerveiledningens forslag til oppgaver og samtaler, får ingen av dem noen reell omtale. Veiledningen tar heller ikke opp islamsk estetikk som sådan.

Av de aktuelle bildene i Gyldendals bøker for ungdomstrinnet legges det bare opp til å sammenligne to bilder av moské-interiør i undervisningen.²⁴⁵

3.5.2 *Aschehougs læreverk*

De åtte bildene til islam i *Fortell meg mer 2* er forsynt med korte bildetekster, men sjelden med kommentarer til elementer som for eksempel mønsteret i et teppe. Deler av ritene knyttet til id al-adha forklares i forbindelse med et bilde av Kaba, mens selve Kabaen eller den omkringliggende moskeens arkitektur ikke forklares.²⁴⁶ Det er med andre ord mye elevene kan tenkes å spørre om når det gjelder bildene i 2. klasse, og som lærerne ikke får hjelp til å svare på. I *Fortell meg mer 3* omtales to av de tre kunsteksemplene i lærerveiledningen, mens et eksempel på kalligrafi ikke nevnes. I *Fortell meg mer 4* er både kunstbilder og fotografier kommentert så grundig at lærerne får hjelp til å ta dem i bruk som selvstendige læremidler.

²⁴¹ Gjefsen 1997b: 95.

²⁴² Gjefsen 1997b: 102.

²⁴³ Gjefsen 1997b: 95.

²⁴⁴ Skeie/Omland 1997b: 58.

²⁴⁵ Skeie/Omland 1997b: 64.

²⁴⁶ Alfsen 1997a: 78, Alfsen 1997b: 81f.

Det er altså bare i 4. klasse det legges opp til at bildene virkelig kan brukes i undervisningen. Når elevbøker og lærerveiledninger foreslår oppgaver til bildene, er de gjerne av typen ”Beskriv” og ”Fortell hva du ser”, altså med vekt på motivforståelse.²⁴⁷

Kommentarene til bildene i *Fortell meg mer 5* gir relativt sjelden informasjon om deres kulturhistoriske bakgrunn. Elevboka inneholder et avsnitt om ”vitenskap og kunst”, men lærerveiledningen utdyper ikke dette temaet i særlig grad. I denne forbindelse finner vi lærebokas eneste forslag til arbeidsoppgaver relatert til islamsk kunst. En av oppgavene lyder: ”Studer ornamentikkbildet s 130. Tegn din egen ornamentikk”.²⁴⁸ Tanken er sikkert å inspirere elevene til både læring og kreativitet, men så lenge læreboka begrenser ornamentikkens ideologiske forutsetninger til bildeforbudet, kan en fort ende opp med en forståelse av ornamentikk som en form for ”bare pynt”. Noe av symbolikken antydes riktignok i lærerveiledningen, men det legges ikke til rette for noen forståelse av forholdet mellom ornamentikk og teologi, verken for lærere eller elever.²⁴⁹

Med unntak av et bilde av dansende derviser knyttes ingen av kunsteksemplene i *Møte med livet 8* til lærestoffet om de ulike retningene innenfor islam. Bildet forklares til dels i elevboka, mens lærerveiledningen foreslår en del spørsmål knyttet til bildets motiv, som for eksempel ”Hva slags instrumenter bruker musikerne?”²⁵⁰ I *Møte med livet 10* sier en bildetekst at ”Mange moskeer er praktfulle bygninger”.²⁵¹ Ut over dette kommenteres ingen av fotografiene i kapittelet om islam.

Selv om bildeutvalget til islam er mer omfattende på mellomtrinnet enn på småskoletrinnet, virker det hos Aschehoug mest gjennomtenkt på småskoletrinnet – særlig i 4. klasse, der lærerveiledningen også legger opp til en aktiv bruk av bildene. Cirka halvparten av bildene på mellomtrinnet er forsynt med kurante eller utfyllende kommentarer, og to tredeler av dem er kunstbilder i en eller annen forstand. Med unntak av ett bilde i *Møte med livet 8*, virker både bildevalg og bildebruk svært tilfeldig på ungdomstrinnet.

3.5.3 Universitetsforlagets læreverker

I *Broene 2* er avsnittet om islam illustrert med fire fotografier, hvorav tre tas opp i forbindelse med ”bildestudium” i ressursboka.²⁵² I *Broene 3* gir de fem aktuelle bildene blant annet eksempler på arkitektur og ornamentikk, men de omtales ikke i ressursboka ut over forslag til samtaler av typen ”Elevene kan arbeide med tegningen av handelskaravanen i par: Hva ser de på tegningen? Hvordan ville det være å reise på denne måten?”²⁵³ I *Broene 4* kommenteres ikke bildematerialet i egne bildetekster. *Læreren ressursbok* trekker riktignok inn enkelte bilder i forbindelse med ”presentasjon og gjennomgåelse av stoffet”, men gir ingen opplysninger om de fire kunsteksemplene i denne boka.

Med unntak av sammenhengen mellom kirker og moskeer i Konstantinopel/Istanbul, kommenteres ikke de ulike kulturtradisjoners særpreg i *Broene 5*.²⁵⁴ I ressursboka brukes ord som ”utsmykning” og ”dekorasjon” om islamsk ornamentikk.²⁵⁵ Det gis også noe informasjon

²⁴⁷ Se f eks Alfson 1999b: 145.

²⁴⁸ Aarflot 1997a: 133.

²⁴⁹ Aarflot 1997a: 131, Aarflot 1997b: 74.

²⁵⁰ Kristensen 1997b: 144.

²⁵¹ Kristensen 1999a: 108.

²⁵² Bakken 1997b: 205f.

²⁵³ Bakken 1998b: 94.

²⁵⁴ Bakken 1997c: 128.

²⁵⁵ Bakken 1997d: 110.

om bokkunst, selv om to kalligrafiske eksempler ikke utdypes. Viktige elementer som minaret, qibla og mihrab kommenteres i forbindelse med moské-arkitektur. Også enkelte arkitektoniske elementer forklares i kunsteksempler fra Iran og Spania.²⁵⁶

De fleste islamske kunstbildene på side 126-128 i *Broene 5* gis imidlertid ingen utfyllende omtale. Boka gir altså islamsk kunst status som eget tema, men ikke når kunstbilder fungerer som illustrasjoner til andre temaer.

3.5.4 Cappelen

Bildematerialet i *Under samme himmel 8* omtales ikke i ressursboka. I avsnittet ”Eksempler på kunst i islam” i *Under samme himmel 10* omtales en keramikkflis med bilde av Kaba, som også er tilgjengelig på lysark.²⁵⁷ Et bilde fra Generalife-hagen i Spania er det eneste relevante bildet som tas opp i ressursboka.²⁵⁸ Ut over dette gir elevboka en del informasjon om kalligrafi, ornamentikk og moské-arkitektur.

3.5.5 Konklusjon

Cirka halvparten av de islamske kunsteksemplene i læreverkene for småskoletrinnet får mer eller mindre grundig omtale hos Aschehoug, mot nærmest ingen hos Gyldendal og Universitetsforlaget. På mellomtrinnet er Aschehoug alene om å gi flesteparten av kunstbildene en så grundig omtale at de kan tas i bruk som selvstendige læremidler i undervisningen. På ungdomstrinnet virker kunsten glemt, særlig hos Aschehoug. Cappelen bestreber seg imidlertid mer enn de andre forlagene på å innfri fagets intensjon på dette området, selv om bare tre av de 14 kunsteksemplene omtales med vekt på estetiske forhold.

3.6 Kunst relatert til livssynshumanismen som læremiddel

3.6.1 Gyldendals læreverker

Mens det gjøres relativt lite ut av kunst som illustrerer lærestoffet om livssynshumanismen på småskoletrinnet, foreslår lærerveiledningen til *Reiser i tid og tro 6* bildeanalyse og andre aktiviteter i forbindelse med enkelte fotografier.²⁵⁹ Ut over dette gis det ingen kommentarer til det aktuelle bildematerialet. Lærerveiledningen til *Reiser i tid og tro 7* kommenterer motivet i Rafael: *Skolen i Athen* to steder med vekt på bildets innhold, men uten noen historisk vinkling.²⁶⁰ De andre aktuelle bildene er, med unntak av Rodin: *Tenkeren*, ikke nevnt. Gyldendal legger altså til rette for en viss nærlesning av ett eller to av de tre kunstbildene relatert til humanismen på mellomtrinnet.

Både kunstbildene og store deler av det øvrige bildematerialet i *Midt i vår hverdag* tas opp i ressursboka med vekt på hvordan bildene kan brukes i undervisningen. Et eksempel er et bilde av Magritte, som i ressursboka omtales slik: ”Bildet er et eksempel på at fornuften tolker sanseinntrykk”.²⁶¹ En så knapp bildeomtale kan selvsagt gi læreren et hint om hvordan bildet tenkes brukt, men skal ressursboka fungere etter sin hensikt, trengs det sannsynligvis grundigere kommentarer – både metodisk og faglig. Fire av de aktuelle kunstbildene i *Midt i*

²⁵⁶ Bakken 1997d: 108-110.

²⁵⁷ Waale/Wiik 1999a: 156.

²⁵⁸ Waale/Wiik 1999b: 191.

²⁵⁹ Skeie/Omland 1998b: 27.

²⁶⁰ Skeie/Omland 1999b: 24 og 26.

²⁶¹ Gilje/Gjefsen 1997b: 6.

vår verden omtales i ressursboka, der i alt cirka 20 relevante bilder kommenteres med vekt på metodisk bruk.²⁶²

3.6.2 Aschehougs læreverk

I *Fortell meg mer 3* omtales *Muren* av Willibald Storn og en moderne plakat fra Redd Barna, som tematiserer barnerettighetene, i lærerveiledningen.²⁶³ Både til disse og andre bilder foreslås også "momenter til samtale". Samtalene fokuserer på temaene i kapitlet. Bildene tenkes med andre ord brukt som selvstendige læremidler, ved siden av den verbale teksten. Samtaleforslagene er i stor grad vinklet eksistensielt, for eksempel slik: "Har du kjent deg så redd og fortvilet at du nesten krøp sammen som en ball? Fortell om det" eller slik: "Se godt på bildet. Får du noen tanker eller minner når du ser på dette bildet? Fortell om alt det du ser".²⁶⁴ Lærerveiledningen gir ingen kunstfaglige kommentarer til bildene. Den gir heller ingen hjelp til å bruke bildene til å tematisere humanismen som livssyn

I lærerveiledningen til *Fortell meg mer 4* kommenteres du Fresnoy: *Sokrates tømmer giftbegeret* og Widerberg: *I og over vannet* på samme måte som Storn og Redd Barna-plakaten i *Fortell meg mer 3*.²⁶⁵ Aschehoug legger med andre ord opp til å bruke fire av de i alt seks eller syv kunstbildene som ledsager lærestoffet om livssynshumanismen på småskoletrinnet som en form for læremidler.

I lærerveiledningen til *Fortell meg mer 5* behandles tre kunstbilder nærmere: Et fotografi fra Akropolis, di Santo: *Skolen i Athen* og et bilde av Munch (titulert *Pikene på bryggen i Åsgårdstrand*) er utstyrt med noe generelle bildeomtaler; Munch-bildet også med "momenter til samtale".²⁶⁶ Med unntak av Rolfsens freske i kapellet i Vestre gravlund, kommenteres ikke bildene i *Fortell meg mer 6* i lærerveiledningen.²⁶⁷ Alt i alt legger Aschehoug altså opp til en nærlesning av minst fire kunstbilder relatert til livssynshumanismen og dens røtter på mellomtrinnet.

To av de aktuelle bildene i *Møte med livet 8*, Ligare: *Herkules velger mellom Fornøyelsen og Plikten* og Bruegel d y: *De sju barmhjertighetsgjerningene*, tas opp i lærerveiledningen under rubrikken "Aktiv bruk av bildet".²⁶⁸ Ligares maleri får også en relativt grundig kommentar, som særlig tar for seg tematikken. Lærerveiledningen til *Møte med livet 10* legger opp til "Aktiv bruk av bildet" for fire bilder.²⁶⁹ De får korte, faglige omtaler, og det foreslås spørsmål til bruk ved nærstudium. Spørsmålene er bygget opp slik at elevene først ledes til bevisst bildebetraktning med vekt på motivet, før en tar tak i tematikken – for eksempel slik: "Hva synes dere bildet forteller om forholdet mellom mennesket og naturen?"²⁷⁰ De andre bildene får ingen omtale.

3.6.3 Universitetsforlagets læreverk

Som nevnt i del 2.7 er det lite kunst til livssynshumanismen i *Broene*-bøkene. Ressursboka til *Broene 2* legger ett sted opp til "bildestudium" i forbindelse med humanismen: "Klassen

²⁶² Holth/Døving 1999b: 167-71 et al.

²⁶³ Alfsen 1998b: 46f.

²⁶⁴ Gjefsen 1998b: 152 (til Gude: *Nødhavn ved norskekysten*) og Gjefsen 1998b: 44 (til en indonesisk barnetegning).

²⁶⁵ Alfsen 1999b: 116 og 118f.

²⁶⁶ Aarflot 1997b: 89-92.

²⁶⁷ Aarflot 1998b: 96.

²⁶⁸ Kristensen 1997b: 23 og 26.

²⁶⁹ Kristensen 1999b: 23-35.

²⁷⁰ Kristensen 1999b: 28. Til Rousseau: *Drømmen*.

studerer navnediplomet på s 109 sammen. Læreren forteller hvilket ønske Marte fikk med på livsveien fra navnefesten. Kanskje kan klassen synge sangen som står på minnetavlen eller "Vi har en Tulle"?²⁷¹ Ellers nevner Universitetsforlagets ressursbøker ingen av bildene til humanismen på småskoletrinnet.

Ingen av de aktuelle bildene i *Broene 6* er nevnt i ressursboka. Unntaket er en oppfordring til å studere barnas rettigheter, knyttet til en plakat fra Redd barna.²⁷² I *Broene 7* får et bilde av Rousseau relativt grundig omtale.²⁷³ De andre får – som i Universitetsforlagets øvrige bøker – ikke det.

3.6.4 Cappelens læreverk

I ressursboka til *Under samme 8* behandles ikke bildematerialet knyttet til livssynshumanismen – med unntak av Nilsen: *Elegi/Regn*, som er ett av tre kunstbilder som får grundig og analytisk omtale av Kirsten Røvig Håberg.²⁷⁴

I *Under samme himmel 10. Ressursbok* heter det: "Bruk også illustrasjonene i læreboka aktivt. De er ikke sidefyll, men bevisst brukt for å understreke og supplere stoffet boka behandler."²⁷⁵ Det legges delvis til rette for en slik bruk av bilder, i det to fotografier fra Efesos og to bilder av Leonardo får en kommentar.²⁷⁶ Resten av bildene nevnes imidlertid ikke.

3.6.5 Konklusjon

På småskoletrinnet er det bare Aschehoug som legger opp til å bruke kunst som læremiddel i forbindelse med humanistiske ideer og verdier. Også på mellomtrinnet skiller Aschehougs *Fortell meg mer*-bøker seg positivt ut på dette området. På ungdomstrinnet er imidlertid ikke forskjellen mellom læreverkene så stor, i det alle legger opp til aktiv bruk av enkelte kunstbilder.

3.7 Kunst relatert til moderne religioner, trosretninger og bevegelser som læremiddel

I den grad bildematerialet relatert til moderne religion og religiøsitet kommenteres i ressursboka til *Midt i vår hverdag*, er det med vekt på bildenes motiv. Et eksempel: "Elevene studerer detaljene i bildet. Hvem skal personene forestille? Hvor foregår hendelsen? Hva er det engelen gjør? Hva skjedde videre?"²⁷⁷

I Cappelens *Under samme himmel 8*, der bildematerialet på mange måter virker gjennomtenkt, utdypes ingen av de relevante bildene i elevboka. De er heller ikke kommentert i ressursboka.

Ingen av læreverkene legger altså til rette for å bruke bildene relatert til moderne religion som læremidler eller utgangspunkt for refleksjon.

²⁷¹ Bakken 1997b: 219.

²⁷² Bakken 1998d: 182.

²⁷³ Bakken 1999d: 147f.

²⁷⁴ Waale/Wiik 1997b: 23-25 og 35.

²⁷⁵ Waale/Wiik 1999b: 33.

²⁷⁶ Waale/Wiik 1999b: 17f, 22 og 26.

²⁷⁷ Gilje/Gjefsen 1997b: 103. Til et glassmaleri av Joseph Smith.

3.8 Konklusjon

Skal et bevisst forhold til religiøs kunst fremelskes helt fra småskoletrinnet av, kan det blant annet skje ved hjelp av kommentarer, oppgaver og metodiske forslag i læreverkene. Forståelsen av slik kunst bør omfatte et ikonografisk nivå (motiv-nivå), et formalt nivå og et tematisk nivå ("bildenes budskap" – se del 5), og ta hensyn til kunstens ulike funksjoner og aspekter (se del 1). Vektleggingen av bildekunsten kan utledes av læreplanen for KRL, som innledningsvis oppfordrer til "(...) å la slektskapet mellom religiøs og estetisk arv komme tydelig fram (...)".²⁷⁸ Selv om uttrykket "religiøs og estetisk arv" først og fremst sikter til norsk og europeisk historie, åpner oppmerksomheten på denne sammenhengen for en lignende tilnærming til andre religioner og kulturer.

Det er å vidt jeg kan se er det bare Aschehougs *Fortell meg mer*-bøker som legger opp til en faglig bruk av hinduisk kunst i tråd med disse prinsippene. Når det gjelder buddhistisk kunst, har Aschehougs *Fortell meg mer*-bøker og til dels Universitetsforlagets *Broene*-bøker lagt til rette for en tilsvarende faglig bruk på småskoletrinnet. På mellomtrinnet finner vi en lignende tilrettelegging i *Fortell meg mer 7* og *Broene 7*, men også i Gyldendals *Reiser i tid og tro 7* – om enn i mindre grad. På ungdomstrinnet er det bare Cappelens *Under samme himmel 10* som åpner for en slik mulighet.

Også for jødedommen og islam skiller Aschehougs *Fortell meg mer*-bøker seg positivt ut når det gjelder fokus på kunsten. På ungdomstrinnet er det imidlertid Cappelens *Under samme himmel*-serie som gjør mest ut av disse temaene, mens Aschehougs *Møte med livet*-bøker skiller seg ut negativt. Ingen av lærebøkene fokuserer i særlig grad på non-figurativ kunst i forbindelse med disse religionene. Mye av den jødiske kunsten som trekkes frem i kommentarer og oppgaveforslag er moderne og figurativ.

Når det gjelder læreplanens kunstfaglige temaer i forhold til kristendommen, er det bare i Aschehougs bøker for småskoletrinnet at de aktuelle bildene får omtale. Hos Universitetsforlaget omtales bare noen av dem. På mellomtrinnet virker det i alle læreverkene noe tilfeldig hvilke bilder og temaer som tas opp i denne sammenhengen. På ungdomstrinnet skiller Gyldendals lærebøker *Midt i vår tid 9* og *10* seg positivt ut når det gjelder behandlingen av kristendomsrelatert kunst, mens Aschehougs og Cappelens lærebøker behandler kristen kunst i vekslende grad.

Også når det gjelder livssynshumanismen er Aschehougs *Fortell meg mer*-bøker alene om å legge til rette for en aktiv bruk av kunst. På ungdomstrinnet er imidlertid ikke forskjellen mellom læreverkene så stor, i det alle legger opp til arbeid med enkelte kunstbilder. Det kan virke som om det er lettere for forlagene å bruke denne kunsten aktivt, fordi den ikke er så fremmed som kunst relatert til de store ikke-europeiske religionene.

Selv om *Under samme himmel 8* har et mer gjennomtenkt bildeutvalg enn de andre 8. klassebøkene til moderne religiøsitet, har ingen av læreverkene lagt til rette for å bruke slik kunst som læremiddel.

²⁷⁸ L97: 90.

4 HVORDAN BRUKES KUNSTBILDER I UNDERVISNINGEN?

4.1 Innledning

Fordi prosjektet *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL* har begrensede midler til rådighet, har det ikke vært mulig å intervju et representativt utvalg lærere eller observere mange skoleklasser for å finne ut hvordan religionenes kunst tas i bruk i undervisningen. Metoden som er valgt for å kaste lys over spørsmålet, er fokusgruppe-intervju.²⁷⁹ 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. Vi benyttet fokusgruppe-intervjuene 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 dømte 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 todelte. I den første økten satte lærerne ord på egne tanker og erfaringer med hensyn til kunstbildenes plass i undervisningen (se del 4.2). I denne forbindelse gjorde de også rede for valg og bruk av lærebøker. I den andre økten responderte de på innspill fra meg (se del 4.3). I det følgende er den samme strukturen valgt.

4.2 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 (se del 3). 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 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.

²⁷⁹ Se Morgan/Krueger 1998.

Alle de intervjuede lærerne prioriterte fortellinger fremfor bilder som lærestoff eller ”pedagogiske tekster”. Det var dessuten bred enighet om en praksis som innebærer veksling 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. Vi kan med andre ord fastslå at forlag og lærebokforfattere i stor grad avgjør hvilke bilder elevene skal se og eventuelt lære noe av i KRL.

4.3 Noen problemer og utfordringer

I det følgende fokuseres det nærmere på fem temaer som ble tatt opp i fokusgruppeintervjuene 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 (4.3.1). Et annet problem gjelder non-figurativ kunst (4.3.2). 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 (4.3.3). Avslutningsvis tar jeg opp bilder med parallelle motiver (4.3.4) og groteske bilder (4.3.5).

4.3.1 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 hvordan en velger å gjøre det, 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 elevenes 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.²⁸⁰

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 på 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.

4.3.2 Non-figurativ kunst

²⁸⁰ Se L97: 94, der uttrykk som dialog, forståelse, respekt og personlig vekst og utvikling er brukt i KRL-fagets overordnede målformuleringer.

Mye religiøs kunst er non-figurativ, for eksempel yantraer og mandalaer i østlig kunst, og ornamentikk i jødisk og islamsk kunst. De sistnevnte, vestlige religionene håndhever dessuten et bildeforbud basert på Moseloven.²⁸¹ Dette gjør non-figurativ kunst svært viktig i KRL. I dagens lærebøker og lærerveiledninger belyses dette i ulik grad og på ulike måter (se del 2 og 3).

Blant lærerne som lot seg intervjuet 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 Buskerud-skolene, med færre muslimske elever, opplevde lærerne sjelden at bildeforbudet skapte problemer i KRL.

4.3.3 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 moské-besøk 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

²⁸¹ 2 Mos 20, 4.

interiør. Som vist i del 2 og 3 fungerer bildematerialet som illustrasjoner til teksten, fremfor å fungere som selvstendige læremidler.

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.²⁸² 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.

4.3.4 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.²⁸³ 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.²⁸⁴ Bibelen er hovedtema på alle klassetrinn, og forstås i stor grad som en kristen bok. Læreplanen tar i liten grad høyde for at Tanak (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

²⁸² L97: 89.

²⁸³ Breidlid/Nicolaisen 2000: kap 10.

²⁸⁴ Se L97: 94, 98 og 103.

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.

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.

4.3.5 Grotiske bilder

Avslutningsvis fokuserte vi i fokusgruppe-intervjuene på religiøs bildekunst med grotiske motiver.²⁸⁵ Med grotiske 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 grotiske. 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.²⁸⁶

Lærebøkene unngår i hovedsak grotiske bilder, og problemet er tilsynelatende ikke så stort. Likevel kan nok et sentralt motiv som Jesus' korsfestelse oppleves som grotisk. 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 grotiske 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 grotiske 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.

²⁸⁵ Se Breidlid/Nicolaisen 2000: 401-404.

²⁸⁶ Se 2. Mosebok. Jf også en moderne film som *Prinsen av Egypt*.

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 (4.3.1). 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.

4.4 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 lærerne 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 en 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.

5 ELEMENTER TIL EN BILDEDIDAKTIKK I KRL

I denne delen av rapporten skisseres noen elementer til en bildedidaktikk i KRL. Mye av stoffet er tidligere publisert i Winje: *Guddommelig skjønnhet* og Sødal: *Religions- og livssynsdidaktikk*.²⁸⁷ Det må ses i sammenheng med utvalgskriteriene som drøftes i del 1.

5.1 Innledning

Når kunstbilder tas i bruk i skolens religionsundervisning, kan det skje på mange måter. Det er lange tradisjoner for å bruke religiøs kunst på samme måte som fotografier og andre bilder, nemlig som illustrasjoner til det lærebøkene og undervisningen ellers handler om. Før boktrykkerkunsten ble tatt i bruk, ble imidlertid bildene lest som ”tekster”. Tilskuerne tolket elementer i bilder, skulpturer og bygninger som meningsbærende tegn, uavhengig av skriftlige kilder. Det skjedde gjerne under veiledning av en prest eller en annen kyndig person. Siden renessansen har bøker blitt stadig viktigere, og er i dag det dominerende læremiddel i skolen. Siden TV ble vanlig i 1950-årene har imidlertid norske barn vokst opp i en bildekultur, og mange elever leser minimalt i bøker.²⁸⁸ Både religionenes kunsttradisjoner og dagens mediekultur tilsier derfor at bilder bør tas i bruk som selvstendige læremidler i skolen. Det bør ikke skje i stedet for, men som et supplement til skriftlige og muntlige læremidler.

Etter en innledende begrunnelse for bruk av bilder (5.2), drøftes hvordan bilder kan tas i bruk i analytisk og annet arbeid (5.3-5.4). Deretter presenteres noen ideer og erfaringer fra andre skoleslag, først og fremst fra England (5.5). Avslutningsvis tar kapittelet opp noen av de utfordringer og problemer en kan møte i arbeidet med religiøs kunst i KRL-faget (5.6).

5.2 Hensikten med bilder i KRL

Når religionenes bilder tas i bruk i undervisningen, er det nødvendig å konkretisere visse mål. En kan blant annet skjelle mellom kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål. Sentrale kunnskapsmål omfatter kunnskap om alle dimensjonene i de religionene som tas opp i undervisningen. Ninian Smarts kategorisering av religionenes dimensjoner kan være til hjelp når en forsøker å forstå og formidle sin forståelse av religioner.²⁸⁹ Det gjelder ikke minst når en underviser om religioner en selv ikke tilhører. Bilder, skulpturer og bygninger kan på samme måte som skrevne og talte tekster gi kunnskap om religionenes historie og uttrykksformer.

Et hinduisk tempel kan blant annet leses som et arkitektonisk uttrykk for hinduiske ideer og grunntanker, det vil si den 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 refererer til myter og fortellinger som representerer den narrative dimensjon.

²⁸⁷ Winje 2001a: kap 8, Sødal 2001: 179-194.

²⁸⁸ Se Lindhardt 1993.

²⁸⁹ Ninian Smart har lansert én teori om religionenes dimensjoner: 1) Den dogmatiske eller filosofiske dimensjon (trosdimensjonen), 2) den mytiske eller narrative dimensjon (fortellinger om guder, etc), 3) den etiske eller juridiske dimensjon, 4) den emosjonelle eller psykologiske dimensjon (religiøse erfaringer, opplevelser, etc), 5) den rituelle eller kultiske dimensjon (handlingsdimensjonen), 6) den sosiale dimensjon (fellesskapsdimensjonen), 7) den materielle eller estetiske dimensjon (kunst, etc). Dette er selvsagt ikke den eneste tilnæringsmåten til religionene, men den kan egne seg når en bruker kunst som læremiddel.

Samtidig er det et sted for fellesskap, det vil si den sosiale og etiske dimensjon. Også det enkelte individs opplevelser og erfaringer, den emosjonelle dimensjon, kan knyttes til templet. Sist, men ikke minst, omfatter religionenes estetiske dimensjon nettopp kunst og andre materielle uttrykk. Nesten alle sider ved en religion kan altså anskueliggjøres i kunsten. Templer og andre kunstverk bør derfor forstås som tekster, og ikke bare illustrasjoner til tekster, om religionene.²⁹⁰

Ferdighetsmålene i norsk skole gjelder ikke bare de enkelte fag, men alle skolens aktiviteter. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* fokuserer innledningsvis på ferdigheter som arbeid, ikke minst skapende arbeid og samarbeid.²⁹¹ I møtet med kunst bør elevene derfor utfordres til å samarbeide. Så sant det er mulig bør den religiøse kunsten også tas i bruk som inspirasjon for elevenes eget skapende arbeid, både praktisk og intellektuelt. En skal selvsagt ikke ukritisk sette i gang og produsere religiøs kunst i klasserommet, men kreativitet på elevenes premisser bør få plass i alle fag og på alle klassetrinn.

Et ferdighetsmål som særlig gjelder religionsundervisningen, er evnen til dialog.²⁹² Ethvert bilde bør derfor fungere som en invitasjon til samtale. Samtalen kan foregå på ulike nivåer og med ulike sider ved bildet som utgangspunkt. Både motiv og virkemidler kan drøftes i en gruppe elever. Den egentlige dialogen bør imidlertid dreie seg om bildets tema eller budskap. Slik kan kunsten stimulere til en samtale omkring tro, verdier, livsspørsmål og livserfaring.

Når elever setter ord på og kommenterer et religiøst bildes budskap, setter de samtidig ord på religionens anliggende. Fordi religionene forkynner ulike syn på virkeligheten, vil slike budskap utfordre den enkelte. Noen vil tiltrekkes og andre vil frastøtes. Mange vil imidlertid oppleve bildenes, og dermed religionenes, budskap som irrelevante. Både de som tilhører den aktuelle religion, de som tilhører en annen religion, og de som er likegyldige til religioner, bør likevel kunne utveksle tanker, erfaringer og spørsmål omkring de budskapene de opplever at bildene formidler. 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 sine egne tanker samtidig som en forsøker å forstå de andres tanker.²⁹³

Religionsdialog med utgangspunkt i bildekunst forutsetter at de aktuelle bildene presenteres på en faglig forsvarlig måte. Dette stiller store krav til læremidler og lærere. Dersom dialogen tar utgangspunkt i fantasifulle forestillinger eller fordommer basert på manglende kunnskap, blir den karikert. En dialog på faglige premisser er en forutsetning for forståelse og respekt mellom mennesker med ulikt livssyn, og er derfor et av religionsfagenes viktigste mål.

En annen ferdighet som både religiøs og annen kunst kan bidra til å utvikle, er knyttet til det å se.²⁹⁴ Gjennom bevisst betraktning av kunst, gjerne under veiledning av en kvalifisert voksen, kan elevene utvikle sin evne til å iakttå og analysere. 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

²⁹⁰ Jf Winje: *Hellige rom* – en bokserie for mellomtrinnet om hindu-og buddhisttemplet, synagogen, moskeen og kirken – som er under utgivelse på Aschehoug forlag.

²⁹¹ L97: 21ff.

²⁹² L97: 94.

²⁹³ Se Leirvik 2001 og Nicolaisen 2001.

²⁹⁴ Se f eks Danbolt/Meyer 1988, Danbolt 1999 og Brown 1989.

rasjonelt er likevel et sentralt mål i norsk skole, og en bør tilstrebe evnen til å se sin egen religion både utenfra og innenfra.

Blant holdningsmålene som er formulert i læreplanene finnes begreper som forståelse og respekt. Et mål for KRL er dessuten å ”stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling”.²⁹⁵ I dette ligger holdningsmål som stolthet over og trygghet på egen tro og identitet. Når en bruker bilder i religionsundervisningen, bør en derfor sørge for at enkelte bilder er representative for elevenes egen tro og livstolkning. Et søndagsskolebilde kan med andre ord ha like stor relevans som et bilde av Leonardo.

Bruk av bilder i religionsundervisningen kan også begrunnes i elevenes virkelighet i dagens Norge. Reklame, TV, kino og Internett gjør dagens barne- og ungdomskultur til en bildekultur, og mange har stor kompetanse når det gjelder visuell kommunikasjon. I det senmoderne samfunnet blandes bildekoder fra ulike kulturer på stadig nye måter, noe som viser seg i moter, rockevideoer og andre tidstypiske kulturuttrykk. Bilderkunsten kan derfor gjøre religionsfaglige temaer mer tilgjengelige for dagens elever.

5.3 Noen prinsipper for bruk av bilder i KRL

Brit Paulsen gjør i *Billedkunst og Kunnskap* rede for hvordan bilder kan tas i bruk som kunnskapsstoff i skolens undervisning.²⁹⁶ Hun forholder seg til bilder fra norsk kunsthistorie, men mange av prinsippene og metodene hun skisserer kan også anvendes i KRL. Hennes utgangspunkt er en nyansering mellom kulturhistorisk kunnskap, ferdighetskunnskap og personlighetskunnskap.²⁹⁷

Kunnskap om religioner er kulturhistorisk kunnskap. Som vist ovenfor kan et kunstbilde gi verdifull innsikt i den religionen bildet tilhører. Med ferdighetskunnskap menes blant annet ferdigheter som å beskrive og analysere bilder, men også ferdighet i å uttrykke det en finner frem til i dette arbeidet. Samtidig er evnen til dialog om kunstoplevelse, tro og livssyn en sentral ferdighetskunnskap. Med personlighetskunnskap menes at ethvert bilde, det være seg religiøst eller ikke, kan kommunisere med betrakteren på flere nivåer enn bare det intellektuelle og analytiske. Bilder kan gi opplevelser, følelser, stemninger og fornemmelser som er dypt personlige, og som derfor ikke kan 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 for eksempel elevene i 5. klasse arbeide med islamske ornamenter, bør det gis rom for alle de tre kunnskapsformene. Det vil si at de med læreren som veileder forsøker å forstå hvordan ornamentene er konstruert og hvordan og hvorfor det er laget. Både islamsk kunst- og religionskunnskap og matematikk må derfor 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 et bilde, utvikler de ferdighetskunnskap. Det kan være lurt å la dem arbeide med flere bilder samtidig, for lettere å se hvordan forskjellige kunstnere har valgt både like og ulike løsninger. Sammen med de

²⁹⁵ L97: 94.

²⁹⁶ Paulsen 1996: 24ff.

²⁹⁷ Jf sonderingen mellom kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål ovenfor.

islamske ornamentene kan en studere andre islamske kunsteksempler. En kan også se på andre ornamenten fra islam eller andre religioner. En kan også sammenligne diagrammer og figurative og narrative bilder fra ulike religioner.

Personlighetskunnskap skal ikke nødvendigvis formaliseres i skolesituasjonen. Læreren bør likevel sørge for at også slik kunnskap kan utvikles i arbeidet med religiøs kunst. Personlig kunnskap har ingen fasit. En bør med andre ord ikke sensurere elevenes sympati eller antipati for de bildene en arbeider med i undervisningen. En elev med kristen bakgrunn kan for eksempel oppleve tradisjonell kristen kunst som fremmedartet. Dette bør respekteres, og pedagogen bør ikke overdrive sine forsøk på å tydeliggjøre sammenhengen mellom bildet og elevens trostilhørighet. På den annen side er det nettopp i slike situasjoner elevene kan få større innsikt i sin egen religions kulturhistoriske røtter.

Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen gjør i *I begynnelsen var fortellingen* rede for fortellingenes ulike dimensjoner.²⁹⁸ De skiller mellom en allmennmenneskelig, en religiøs og en religionsspesifikk dimensjon. Fortellingen om den ene sauen og de nittini kan for eksempel tolkes som en allmennmenneskelig fortelling om villfarelse, omsorg og kjærlighet.²⁹⁹ Den kan også forstås som en religiøs fortelling om en omsorgsfull gud. For kristne elever kan den samme fortellingen tolkes religionsspesifikt som en parallell til Det nye testaments fortelling om Jesus.

På samme måte kan en ofte identifisere tre dimensjoner i den religiøse kunsten. Et bilde av Krishna og Radha kan for eksempel tolkes som et allmennmenneskelig uttrykk for kjærlighet mellom to mennesker. Samtidig kan det tolkes religiøst, som et uttrykk for harmoni mellom gud og menneske. Til sist kan det forstås som et religionsspesifikt hinduisk uttrykk for Krishnas kjærlighet til menneskene.

Det kan være fristende å vektlegge de allmenne aspektene ved religiøse bilder, ikke minst i en skoleklasse der de fleste elevene har vestlig bakgrunn. Neglisjeres kunstens religionsspesifikke dimensjon, respekteres imidlertid ikke den religiøse tradisjonen som bildet representerer. Da neglisjeres også den kulturhistoriske kunnskapen religionsfagene skal formidle. På den annen side lever vi i en verden som hele tiden blir mindre, og stadig flere mennesker leser egne eller allmenne verdier inn i andre kulturers kunst. Denne utviklingen kan neppe forhindres, og en bør akseptere at elevene tolker både kunst og andre religiøse uttrykk i lys av egne verdier og tanker.

5.4 Analyse av religiøs kunst

Når en skal arbeide systematisk med kunst, er det mange analyseskjemaer og tilnæringsmåter som kan tas i bruk.³⁰⁰ Felles for de fleste er at en isolerer og undersøker ulike aspekter ved et bilde før en forsøker å danne seg et helhetsinntrykk. Hensikten med analytisk arbeid er gjerne å finne sammenhengene mellom 1) hva bildet fremstiller, det vil si dets motiv eller ikonografiske nivå, 2) hvordan det er fremstilt, det vil si virkemidler eller formalt nivå, og 3) hvilke budskap det formidler, det vil si bildets tematiske nivå.

²⁹⁸ Breidlid/Nicolaisen 2000: kap 3

²⁹⁹ Lukas kap 15

³⁰⁰ Se f eks Borgersen/Ellingsen 1992: kap 8.

Kunsthistorikeren Erwin Panofsky står bak en analysemetode der en skiller mellom et preikonografisk, et ikonografisk og et ikonologisk nivå. På det første nivået forsøker en å beskrive elementer i bildets motiv uten å ta spesialkunnskaper i bruk. Et slikt arbeid bør kunne gjøres med alle bilder, og kan egne seg under elevenes første møte med et kunstverk. I et forbindelse med et bilde av Buddha vil en i denne fasen registrere Buddhas kropp, ansikt, etc. På det ikonografiske nivå tolkes disse elementene i lys av relevant kulturhistorisk kunnskap. Både allmenne kunnskaper om buddhismen og mer spesifikk kjennskap til fortellingen om Buddha kan trekkes inn i dette arbeidet. I tillegg må en kjenne til tegn og symboler i buddhistisk kunst. På det ikonologiske nivå sammenfattes den kunnskapen en har ervervet på de tidligere nivåene, og bildet plasseres i en kulturell eller religiøs kontekst. På mange måter faller det ikonologiske nivå i Panofskys terminologi sammen med det tematiske nivå i beskrivelsen nedenfor.

Det formale nivå omfatter fargebruk, komposisjon og andre virkemidler som bidrar til å skape harmoni eller disharmoni, tiltrekning eller frastøting, og andre effekter. Mange slike virkemidler er kulturavhengige, og kan ikke uten videre overføres fra én religion til en annen. Likevel går enkelte formale elementer igjen i mange kulturer, for eksempel forholdet mellom sentrum og periferi.³⁰¹ 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 tematiseres gjerne kjente forestillinger og verdier til venstre i bildet, mens ny informasjon presenteres 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. Slike fortellinger kan være mytologiske, men de kan også tematisere menneskets åndelige utvikling og andre religiøse prosjekter.

De formale fellestrekkene må imidlertid ikke overdrives. En kan for eksempel ikke ukritisk overføre vestlige fargekoder til ikke-vestlig kunst. Når elever sammenligner kunst fra ulike kulturer, bør derfor det ikonografiske nivået behandles før det formale. Det kan likevel være spennende og lærerikt å undersøke hvordan enkelte virkemidler går igjen på tvers av religionene.

Det tematiske nivå er det viktigste når en arbeider med religiøs kunst. Her er poenget å tolke bildenes budskap på bakgrunn av analysen 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 bildene 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 det ikonografiske, det formale og det tematiske. Arbeid med religiøs bildekunst bør føre til ulike

³⁰¹ Se Kress/Leeuwen 1996: kap 8.

former for kunnskap og refleksjon, til klarere bevissthet om egen identitet, og til større respekt for egen og andres religion.

5.5 Ideer og erfaringer

Bruken av religiøs kunst i skolen er, ut over den illustrerende bildebruken, lite utprøvd og utforsket. Relevante erfaringer må derfor hentes fra andre fag og miljøer. I faget Kunst og håndverk er et av målene å utvikle ”identitet og forståelse for kulturarven gjennom innsikt i egen og andres kunst og formkultur”.³⁰² I denne delen av læreplanen vektlegges ikke religiøs kunst. Her rettes oppmerksomheten snarere mot enkelte kunstnere og deres personlige uttrykk. Samtidig omfatter kulturarven anonyme kunstnere og tidligere tiders religiøse kunsttradisjon. I det moderne, flerkulturelle Norge finnes flere kulturarver enn den 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 drives katekese, det vil si oppdragende religionsundervisning, i mange religiøse miljøer. Både kunsthistoriske og egenprodusert bilder tas i bruk når troen formidles til barn og ungdom. Den religiøse kunstens opprinnelige funksjon er ofte kateketisk, og det er nærmest umulig å overse bildenes forkynnende aspekt. Det samme gjelder bruken av religiøse fortellinger, sanger og andre estetiske uttrykk. En kan selvsagt hente erfaringer fra katekese, men en må hele tiden være oppmerksom på grensen mellom forkynnelse og kunnskapsformidling. Dagens fritaksregler skal sørge for at elevene ikke utsettes for forkynnelse eller religionspraksis. Det må understrekes at det er elevene og deres foresatte som selv definerer når en aktivitet oppleves på denne måten. Det er derimot ikke fritak fra å lære om ulike religioner og livssyn. En bør derfor bestrebe seg på å unngå situasjoner der klassen splittes, slik at elever med ulik livssynsbakgrunn får sjansen til å dele tanker og erfaringer omkring kunst, religion og livssyn.

I England er det prøvet ut flere undervisningsformer der en tar i bruk kunst, fortellinger og andre estetiske uttrykk.³⁰³ 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 allmenne dimensjonene.

World Religions: Looking and Learning er et engelsk undervisningsopplegg basert på bruk av bilder. Det består av seks permer som presenterer jødedom, kristendom, islam, hinduisme, buddhisme og sikhisme. Hver perm inneholder 30 postkort, noe som gjør undervisningsmateriellet billigere enn transparenter og dyre reproduksjoner. Tanken er at bildene skal fungere som noe mer enn bare illustrasjoner til det skriftlige lærestoffet. Permene gir skriftlige innføringer i forestillinger, praksis, kildekrifter og historisk bakgrunn for de seks religionene, og bildene skal formidle og underbygge denne kunnskapen. *World*

³⁰² L97: 194.

³⁰³ Se f eks Grimmitt 2000. I Danmark er det skrevet mer om bruken av religiøs kunst i skolen enn i Norge, men disse bøkene handler stort sett om kristen kunst, og hører hjemme i et konfesjonelt kristendomsfag. Se f eks Lundblad 1979.

Religions: Looking and Learning mangler imidlertid en innføring i bildemetodikk, og opplegget minner på mange måter om de beste lærerveiledningene til grunnskolens KRL-fag.

Bildekunst er også tatt i bruk i andre sammenhenger. Et eksempel er *Articles of Faith*, et av flere firmaer som selger religiøse bilder og kunstgjenstander.³⁰⁴ Her tilbys også kurs og litteratur om hvordan de kan brukes i religionsundervisningen. Når en i denne sammenhengen tar utgangspunkt i en buddha-figur, knyttes elevenes læring til noe konkret i stedet for de teoretiske redegjørelsene som fort kan prege religionsundervisningen. Kunsten tas blant annet i bruk når en introduserer nye temaer i undervisningen. Denne metodikken kalles ”keyhole approach”. En tenker seg at en titter inn i en religiøs tradisjon gjennom et nøkkelhull. Nøkkelhullet er den konkrete kunstgjenstanden, og målet er å gjøre det konkrete og visuelle til utgangspunkt for refleksjon, dialog og kunnskapstilegning.

Et annet eksempel er den metodikken som gjerne kalles *A Gift to the Child*.³⁰⁵ 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 *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. Det gjelder både de som tilhører den religionen det undervises om og de andre elevene. Når en presenterer en Ganesha-figur i klassen, er målet at hinduiske elever skal erfare større trygghet på og innsikt i egen religion. Samtidig skal alle elevene lære om hinduismen og erfare de allmenne verdiene Ganesha representerer.

A Gift to the Child-metodikken fokuserer for øvrig på elevenes opplevelser i undervisningssituasjonen. God undervisning om religiøs kunst kan være involverende, og kunsten kan i seg selv virke tiltrekkende. Slike undervisningsperioder bør derfor avsluttes med 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. Skaper en ikke distanse etter perioder med nærhet, vil mange foreldre velge å ta sine barn ut av undervisningen. Da går de glipp av både verdifull kunnskap og lærerike opplevelser.³⁰⁶

I kontrast til en bildelesning der hensikten er å gjenkjenne og bekrefte annet lærestoff, legger toneangivende engelske pedagoger vekt på å ta kunsten i bruk i konstruktivistisk læring. Michael Grimmitt gjør i artikkelen ”Constructivist Pedagogies of Religious Education” rede for et undervisningsopplegg med utgangspunkt i en skulptur av den dansende Shiva.³⁰⁷ I tillegg til at elevene selvsagt skal lære om hinduismen, er tanken at de selv 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.

³⁰⁴ *Articles of Faith* hører hjemme i Manchester. Adresse: Articles of Faith, Resource House, Kay Street, Bury BL9 6BU, England. Tlf: 0044 161 763 6232. Se for øvrig Howard 1995 og Howard 1996.

³⁰⁵ Se Grimmitt 1991.

³⁰⁶ Se Winje 1999: kap 25.

³⁰⁷ Se Grimmitt 2000.

5.6 Noen problemer og utfordringer

Når en bruker bilder i religionsundervisningen, er det lett å overse en del problemer og utfordringer. Både læreplanene og de fleste lærere og elever deler en felles, vestlig holdning til bilder. Det kan derfor være vanskelig å respektere de som opplever religiøs kunst som anstøtelig, blasfemisk eller på andre måter truende. Det kan gjelde enkelte jøder, mange muslimer og medlemmer av kristne eller kristendomsinspirerte trossamfunn som Jehovas vitner. Disse elevene kan reagere negativt på undervisningsforløp der en arbeider med et krusifiks, en hinduisk gudfigur eller annen kunst med en opprinnelig kultisk funksjon. Det er særlig de yngste elevene som foreldrene gjerne 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 kunst 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 gjelder elever med bakgrunn i andre religioner. To av de tre KRL-lærebøkene for 5. klasse bryter for eksempel med det islamske bildeforbudet. De inneholder bilder av Muhammad, engler og andre personer som ifølge islamsk tradisjon ikke skal avbildes.³⁰⁸ Det er uklart om dette kommer av manglende kompetanse eller bevisste valg. Det skaper uansett et anstrengt forhold mellom KRL og de KRL er skapt for, nemlig norske elever med bakgrunn i ulike religioner og livssyn.

En tredje utfordring ligger i at mange religiøse bilder uttrykker ikke-empiriske erfaringer. De er derfor ikke naturalistiske, og står i fare for å avskrives som 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 appellative bilder og bilder som ikke bare tematiserer én religions fortrinn, men også andre religioners tilkortkommenhet.³⁰⁹ Forkynnende bilder er like problematiske som forkynnende sanger og andre tekster, og en må akseptere at noen elever tar avstand fra slik kunst. I *Veiledning til L97*. KRL brukes begrepene deltaker- og tilskuerrolle når slike problematiske fortellinger drøftes. Elevene må få innta tilskuerrollen når de møter problematisk kunst. I bilder som *Kristus bærer korset* av Hieronymus Bosch fremstilles for eksempel jødene som gruppe som ansvarlige for Jesu død. I andre bilder skildres de fortaptes lidelse i helvete. Selv om slik kunst formidler holdninger som kolliderer med læreplanens humanistiske verdier, bør den ikke sensureres. På den annen side bør en heller ikke fokusere ensidig på de problematiske elementene i slike bilder. Lærere og elever kan sammen lete etter flere budskap i dem.

En femte utfordring gjelder parallelle personer og fortellinger i rivaliserende bilder.³¹⁰ Fortellingen om Abraham er et eksempel på hvor ulik utforming enkelte motiver kan få innenfor beslektede trostradisjoner. Det samme gjelder mange av fortellingene om Jesus. Strengt tatt gjelder det også hvordan Buddha, Shiva og andre religiøse skikkelser fremstilles i lærebøkene, for slike personer kan oppfattes forskjellig i ulike retninger. Ethvert teologisk eller kultisk bilde representerer én av flere mulige tolkninger. Norske elever bør få kjennskap

³⁰⁸ Se del 1.6, 2.6 og 3.5, samt Winje 2001b, Rasmussen/Thomassen 1999: 269 og *Veiledning til L97*. KRL: 22f.

³⁰⁹ Se f eks *Veiledning til L97*. KRL: 30f.

³¹⁰ Se *Veiledning til L97*. KRL: 32f og Breidlid/Nicolaisen 2000: kap 10.

til slike konflikter, men slik kunnskap kan være vanskelig å formidle. Lærere og læremidler bør uansett gjøre oppmerksom på at for eksempel et hinduisk bilde av Buddha som Vishnus avatar 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 religionsfagene i fare for å overkjøre elevene i stedet for å hjelpe dem til større forståelse for egen og andres tradisjon.

Til sist kan nevnes problematiske bilder som kan vekke anstøt eller skape sterke reaksjoner.³¹¹ Korsfestelsesscenene fra kristen kunsthistorie kan oppleves som rå og groteske. Særlig yngre elever kan finne det ubehagelig å betrakte tortur og lidelse. For muslimske elever gir dessuten motivet en feilaktig fremstilling av det som ifølge Koranen skjedde på korset.³¹² Bilder av Kali og andre guddommer kan også virke skremmende. Når slike bilder tas i bruk i undervisningen, stiller det store krav til både lærere og læremidler. En bør verken diminuere eller bortforklare de groteske elementene i kunsten, men heller ikke godta forenklerende eller feilaktige tolkninger.

Tross de problematiske sidene ved å bruke bilder i religionsundervisningen, gir religionenes kunst verdifulle muligheter. Den er et både nyttig og nødvendig alternativ til verbale læremidler, og gir informasjon og opplevelser som åpner for læring på mange nivåer. Bildekunsten kan bidra til at elevene utvikler en kompetanse som er helt nødvendig når en vokser opp i et moderne, flerkulturelt samfunn.

³¹¹ Se Breidlid/Nicolaisen 2000: kap 11.

³¹² Se sure 4, 156.

6 LITTERATUR

6.1 Lærebøker og læreveiledninger

- Aarflot, Anne-Kristin m fl (1997a): *Fortell meg mer 5*. Aschehoug, Oslo.
- Aarflot, Anne-Kristin m fl (1997b): *Fortell meg mer 5. Lærerveiledning*. Aschehoug, Oslo.
- Aarflot, Anne-Kristin m fl (1998a): *Fortell meg mer 6*. Aschehoug, Oslo.
- Aarflot, Anne-Kristin m fl (1998b): *Fortell meg mer 6. Lærerveiledning*. Aschehoug, Oslo.
- Aarflot, Anne-Kristin m fl (1999a): *Fortell meg mer 7*. Aschehoug, Oslo.
- Aarflot, Anne-Kristin m fl (1999b): *Fortell meg mer 7. Lærerveiledning*. Aschehoug, Oslo.
- Alfsen, Liv Sødal m fl (1997a): *Fortell meg mer 2*. Aschehoug, Oslo.
- Alfsen, Liv Sødal m fl (1997b): *Fortell meg mer 2. Lærerens bok*. Aschehoug, Oslo.
- Alfsen, Liv Sødal m fl (1998a): *Fortell meg mer 3*. Aschehoug, Oslo.
- Alfsen, Liv Sødal m fl (1998b): *Fortell meg mer 3. Lærerens bok*. Aschehoug, Oslo.
- Alfsen, Liv Sødal m fl (1999a): *Fortell meg mer 4*. Aschehoug, Oslo.
- Alfsen, Liv Sødal m fl (1999b): *Fortell meg mer 4. Lærerens bok*. Aschehoug, Oslo.
- Bakken, Elisabeth m fl (1997a): *Broene 1 og 2. Lærerens ressursbok*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bakken, Elisabeth m fl (1997b): *Broene 2*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bakken, Elisabeth m fl (1998a): *Broene 3*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bakken, Elisabeth m fl (1998b): *Broene 3. Lærerens ressursbok*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bakken, Elisabeth m fl (1999a): *Broene 4*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bakken, Elisabeth m fl (1999b): *Broene 4. Lærerens ressursbok*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bakken, Elisabeth m fl (1997c): *Broene 5*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bakken, Elisabeth m fl (1997d): *Broene 5. Lærerens ressursbok*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bakken, Elisabeth m fl (1998c): *Broene 6*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bakken, Elisabeth m fl (1998d): *Broene 6. Lærerens ressursbok*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bakken, Elisabeth m fl (1999c): *Broene 7*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bakken, Elisabeth m fl (1999d): *Broene 7. Lærerens ressursbok*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Gilje, Randi M/Gjefsen, Bjørn (1997a): *Midt i vår hverdag*. Gyldendal, Oslo.
- Gilje, Randi M/Gjefsen, Bjørn (1997b): *Midt i vår hverdag. Ressursbok for læreren*. Gyldendal, Oslo.
- Gjefsen, Bjørn m fl (1998a): *Langs elven*. Gyldendal, Oslo.
- Gjefsen, Bjørn m fl (1998b): *Langs elven. Lærerveiledning*. Gyldendal, Oslo.
- Gjefsen, Bjørn m fl (1999a): *Over fjellet*. Gyldendal, Oslo.
- Gjefsen, Bjørn m fl (1999b): *Over fjellet. Lærerveiledning*. Gyldendal, Oslo.
- Gjefsen, Bjørn m fl (1997a): *Under treet*. Gyldendal, Oslo.
- Gjefsen, Bjørn m fl (1997b): *Under treet. Lærerveiledning*. Gyldendal, Oslo.
- Holth, Gunnar m fl (1998a): *Midt i vår tid*. Gyldendal, Oslo.
- Holth, Gunnar m fl (1998b): *Midt i vår tid. Ressursbok for læreren*. Gyldendal, Oslo.
- Holth, Gunnar/Døving, Alexa (1999a): *Midt i vår verden*. Gyldendal, Oslo.
- Holth, Gunnar/Døving, Alexa (1999b): *Midt i vår verden. Ressursbok for læreren*. Gyldendal, Oslo.
- Kristensen, Vidar m fl (1997a): *Møte med livet 8*. Aschehoug, Oslo.
- Kristensen, Vidar m fl (1997b): *Møte med livet 8. Lærerveiledning*. Aschehoug, Oslo.
- Kristensen, Vidar m fl (1998a): *Møte med livet 9*. Aschehoug, Oslo.
- Kristensen, Vidar m fl (1998b): *Møte med livet 9. Lærerveiledning*. Aschehoug, Oslo.
- Kristensen, Vidar m fl (1999a): *Møte med livet 10*. Aschehoug, Oslo.
- Kristensen, Vidar m fl (1999b): *Møte med livet 10. Lærerveiledning*. Aschehoug, Oslo.

- Skeie, Eivind m fl (1997a): *Reiser i tid og tro 5*. Gyldendal, Oslo.
- Skeie, Eivind m fl (1997b): *Reiser i tid og tro. Lærerveiledning 5. klasse*. Gyldendal, Oslo.
- Skeie, Eivind/Omland, Nina (1998a): *Reiser i tid og tro 6*. Gyldendal, Oslo.
- Skeie, Eivind/Omland, Nina (1998b): *Reiser i tid og tro. Lærerveiledning 6. klasse*. Gyldendal, Oslo.
- Skeie, Eivind/Omland, Nina (1999a): *Reiser i tid og tro 7*. Gyldendal, Oslo.
- Skeie, Eivind/Omland, Nina (1999b): *Reiser i tid og tro. Lærerveiledning 7. klasse*. Gyldendal, Oslo.
- Waale, Ragnhild B/Wiik, Pål (1997a): *Under samme himmel 8*. Cappelen, Oslo.
- Waale, Ragnhild B/Wiik, Pål (1997b): *Under samme himmel 8. Ressursbok*, Cappelen, Oslo
- Waale, Ragnhild B/Wiik, Pål (1998a): *Under samme himmel 9*. Cappelen, Oslo.
- Waale, Ragnhild B/Wiik, Pål (1998b): *Under samme himmel 9. Ressursbok*. Cappelen, Oslo.
- Waale, Ragnhild B/Wiik, Pål (1999a): *Under samme himmel 10*, Cappelen, Oslo.
- Waale, Ragnhild B/Wiik, Pål (1999b): *Under samme himmel 10. Ressursbok*, Cappelen, Oslo.

6.2 Sekundærlitteratur

- Ali, Wijdan (1997): *Modern Islamic Art. Development and Continuity*. University Press of Florida, Gainesville.
- Altschuler, David & Linda (1985): "Judaism and Art". I: Apostolos-Cappadona, Diane (red): *Art, Creativity and the Sacred*. Crossroads, New York.
- Apostolos-Cappadona, Diane (1994): *Dictionary of Christian Art*. The Lutterworth Press, Cambridge.
- Auboyer, Jeannine (1983): *Buddha. A Pictorial History of His Life and Legacy*. Crossroads, New York.
- Auboyer, Jeannine/Goepper, Roger (1970): *Orientalens kunst*. Lademann, København.
- Bancroft, Anne (1970): *Zen. Direct Pointing to Reality*. Thames & Hudson, London.
- Bech, Birgitte (1991): *Kristendommens billeder. En symbolverden*. Systime, Herning.
- Blair, Sheila S/Bloom, Jonathan M (1997): *Islamic Art*. Phaidon, London.
- Borgersen, Terje/Ellingsen, Hein (1992): *Bildeanalyse. Didaktikk og metode*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Bowker, John (2001): *Verdens religioner*. Spektrum, Oslo.
- Breidlid, Halldis/Nicolaisen, Tove (2000): *I begynnelsen var fortellingen. Fortellinger i KRL*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Brend, Barbara (1991): *Islamic Art*. Harvard University Press, Cambridge.
- Brown, Frank B (1989): *Religious Aesthetics. A Theological Study of Making and Meaning*. Princeton university Press, Princeton.
- Børresen, Beate (1997): *Høytider og høytidsfeiring*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Chadwick, Owen (1997): *Historien om den kristne sivilisasjon*. Aschehoug, Oslo.
- Clèvenot, Dominique/Degeorge, Gérard (2000): *Ornament and Decoration in Islamic Architecture*. Thames & Hudon, London.
- Coomaraswamy Ananda K (1998): *Elements of Buddhist Iconography*. Munshiram Publishers, New Delhi.
- Coomaraswamy Ananda K (1977): *1. Selected Papers. Traditional Art and Symbolism*. Princeton University Press, Princeton.
- Coomaraswamy Ananda K (1997): *The Door in the Sky*. Princeton University Press, Princeton.
- Craven, Roy C (1997): *Indian Art. A Concise History*. Thames & Hudson, London.

- Danbolt, Gunnar (1999): *Blikk for bilder. Formidling av billedkunst til barn og ungdom*. Norsk kulturråd, Oslo.
- Danbolt, Gunnar/Meyer, Siri (1988): *Når bilder formidler*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Dehejia, Harsha V (1996): *The Advaita of Art*. Motilal Banarsidass Publishers, Delhi.
- Dehejia, Vidya (1997): *Indian Art*. Phaidon, London.
- Delahoutre, Michel (1996): *Indische Kunst. Ursprung und Entwicklung*. Hirmer, München.
- Elgood, Heather (1999): *Hinduism and the Religious Arts*. Cassell, London.
- Elstad, Hallgeir/Halse, Per (2002): *Illustrert norsk kristendomshistorie*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Faruqi, Isma'il R al/Faruqi, Lois Lamya' al (1984): *The Cultural Atlas of Islam*. Macmillan Publishing Company, New York.
- 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*. Crossroads, New York.
- Fitzgerald, Gerald (red) (1989): *The Creative Circle. Art, Literature and Music in Bahá'í Perspective*. Kalimar Press, Los Angeles.
- Frédéric, Louis (1995): *Buddhism*. Flammarion, Paris/New York.
- Frishman, Martin/Khan, Hasan-Uddin (red) (1994): *The Mosque. History, Architectural Development and Regional Diversity*. Thames & Hudson, London.
- Grimmit, 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.
- Grossman, Grace Cohen (1995): *Jewish Art*. Hugh Lauter Levin Associates, Jerusalem.
- Groth, Bente m fl (1997): *Levende religioner*. Cappelen, Oslo.
- Groth, Bente (2000): *Jødedommen*. Pax, Oslo.
- Halevi, Z'ev ben Shimon (1979): *Kabbalah. Tradition of Hidden Knowledge*. Thames & Hudson, London.
- Harle, J C (1994): *The Art and Architecture of the Indian Subcontinent*. Yale University Press, New Haven/London.
- Hattstein, Markus/Delius, Peter (red) (2000): *Islam. Art and Architecture*. Könemann, Köln.
- Hellemo, Geir (1999): *Guds billedbok*. Pax, Oslo.
- Hillenbrand, Robert (1999): *Islamic Art and Architecture*. Thames & Hudson, London.
- Howard, Christine (1996): *Artefacts Notes*. Articles of Faith, Bury.
- Howard, Christine (1995): *Investigating Artefacts in Religious Education*. Religious and Moral Education Press, Norwich.
- Howard, Michael (red) (1998): *Art as Spiritual Activity. Rudolf Steiner's Contribution to the Visual Arts*. Antrohosophic Press, Hudson.
- Humanist* nr 1/95.
- Hva er Scientologi?* (1998). New Era Publications, København.
- Irwin, Robert (1997): *Islamic Art in Context. Art, Architecture, and the Literary World*. Abrams, New York.
- Jacobsen, Knut A (2000): *Buddhismen*. Pax, Oslo.
- Jacobsen, Knut A (red) (2001): *Verdensreligioner i Norge*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Jacobsen, Knut A/Thelle, Notto R (1999): *Hinduismen og buddhismen*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- James, David (1974): *Islamic Art. An Introduction*. Hamlyn, London/New York/Sydney/Toronto.
- Jansen, Eva Rudy (1993): *The Book of Hindu Imagery. The Gods and their Symbols*. Binkey Books, Diever.

- Johnsen, Egil B (1999): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Kampf, Avram (1990): *Chagall to Kitaj. Jewish Experience in 20th Century Art*. Lund Humphries, London.
- Khatibi, Abdelkebir/Sijelmassi, Mohammed (1996): *The Splendour of Islamic Calligraphy*. Thames & Hudson, London.
- King, Francis (1975): *Magic. The Western Tradition*. Thames & Hudson, London.
- Kramrisch, Stella (1994): *Exploring India's Sacred Art*. Indira Gandhi National Centre for the Arts, Delhi.
- Kress, Gunther/Leeuwen, Theo van (1996): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge, London/New York.
- KRL-boka* (2002). Læringscenteret, Oslo.
- Lamont, Corliss (1988): *Det humanistiske livssyn*. Universitetsforlaget, Oslo.
- LaVey, Anton (1969): *The Satanic Bible*. Avon Books, New York.
- Leirik, Oddbjørn (2001): *Religionsdialog på norsk*. Pax, Oslo.
- Lewis, Bernard (red) (1976): *The World of Islam*. Thames & Hudson, London.
- Lie, Kåre A (1999): *Prinsen som våknet*. Solum, Oslo.
- Liebert, Gösta (1986): *Iconographic Dictionary of the Indian Religions*. Sri Satguru Publications, Delhi.
- Lindhardt, Jan (1993): *Frem mod middelalderen. TV - det levende billede i det åbne rum*. Gad, København.
- Lothe, Egil (2001): *Buddhismen*. Gyldendal, Oslo.
- Lundblad, Karen (1979): *Billeder I religionsundervisningen*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, Viborg.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* (1996). Det norske kirke- utdannings- og forskningsdepartement, Oslo.
- Meek, H A (1995): *The Synagogue*. Phaidon, London.
- Melton, J Gordon (1992): *Encyclopedic Handbook of Cults in America*. Garland, New York.
- Michell, George (2000): *Hindu Art and Architecture*. Thames & Hudson, London.
- Mittal, Kewal Krishnan/Agrawal, Ashvini (red) (1993): *Buddhist Art and Thought*. Herman Publishing, New Delhi.
- Moore, Albert C (1977): *Iconography of Religions. An Introduction*. SCM Press, London.
- Morgan, David (1998): *Visual Piety. A History and Theory of Popular Religious Images*. University of California Press, Berkeley/Los Angeles/London.
- Morgan, David L/Krueger, Richard A (1998): *The Fopcus Group Kit*. Sage, Thousand Oaks.
- Murray, Peter & Linda (1996): *The Oxford Companion to Christian Art and Architecture*. Oxford University Press, Oxford.
- Nicolasen, Tove (2001): "Dialog i KRL-faget". I: *Prismet* 2001/2.
- Nygaard, Karl-Henrik (1994): *Det menneskelige uttrykk. På leting etter en humanistisk estetikk*. Foredrag på Human-Etisk Forbunds landsstyremøte (upublisert).
- Olinsky, Frank (1997): *Buddha Book. A Meeting of Images*. Chronicle Books, San Francisco.
- Opsal, Jan (1994): *Lydighetens vei*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Ouakin, Marc-Alain (1995): *Symbols of Judaism*. Editions Assouline, Paris.
- Paulsen, Brit (1996): *Billedkunst og Kunnskap*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Rasmussen, Tarald/Thomassen, Einar (2000): *Kristendommen. En historisk innføring*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Rasmussen, Tarald/Thomassen, Einar (red) (1999): *Kildesamling til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo.
- Rawson, Philip (1991): *Sacred Tibet*. Thames & Hudson, London.
- Rawson, Philip (1973): *Tantra. The Indian Cult of Ecstasy*. Thames & Hudson, London.

- Renard, John (1996): *Seven Doors of Islam. Spirituality and the Religious Life of Muslims*. University of California Press, Berkeley/Los Angeles/London.
- Rian, Dagfinn/Eidhamar, Levi Geir (2. utg 1999): *Jødedommen og islam*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Rothstein, Mikael (2001): *Gud er (stadig) blå*. Aschehoug Dansk Forlag, København.
- Rothstein, Mikael (1996): "Images of the Mind and Images for the Eye. An Iconographical Approach to UFO-Mythology". I: Ahlbäck, Tore (red): *Dance, Music, Art, and Religion*. Åbo Akademi University Printing Press, Turku.
- Sed-Rajna, Gabrielle m fl (1997): *Die Jüdische Kunst*. Herder, Freiburg/Basel/Wien.
- Shearer, Alistair (1992): *Buddha. The Intelligent Heart*. Thames & Hudson, London.
- Shearer, Alistair (1993): *The Hindu Vision*. Thames & Hudson, London.
- Schimmel, Annemarie (1984): *Calligraphy and Islamic Culture*. New York University Press, New York/London.
- Skogen, Benedikte G (1999): *Bildet i KRL-faget – religiøs og estetisk dimensjon*. Hovedoppgave i forming, Høgskolen i Telemark, Notodden.
- Snellgrove, David L (red) (1978): *The Image of the Buddha*. Serindia Publications/Unesco, Paris.
- Svare, Marit H (1997): "Tawhid og kalligrafi". I: *Prismet* nr 5/97.
- Sødal, Helje K (red) (2001): *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Tobiassen, Tormod: (1997): "Trenger vi en kunstkanon for KRL-faget?" I: *Prismet* nr. 5/97.
- Tokstad, Kjersti (1998): *"I begynnelsen skapte mennesket tro og kunst." En estetisk vandring i jødisk mystikk med utgangspunkt i Chaim Potoks roman "My name is Asher Lev"*. Hovedoppgave i kristendoms-kunnskap, NTNU.
- Veiledning L97. Kristendoms-kunnskap- med religions- og livssynsorientering* (1997): Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo.
- Vindheim, Jan B (1990): *Vestens mysterier*. Ex libris, Oslo.
- Vogt, Kari (2000): *Islam på norsk*. Cappelen, Oslo.
- Vogt, Kari (1993): *Islams hus*. Cappelen, Oslo.
- Wasserman, James (1993): *Art and Symbols of the Occult*. Greenwich Editions, London.
- Wigoder, Geoffrey (red) (1972): *Jewish Art and Civilization*. Chatwell Books, Fribourg.
- Winje, Geir (1999): *Fra bønn til magi. Nye religioner og menneskesyn*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Winje, Geir (2001a): *Guddommelig skjønnhet. Kunst i religionene*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Winje, Geir (2001b): "Ikke-kristen kunst i KRL-lærebøkene." I: Selander, Staffan/Skjelbred, Dagrun (red): *Fokus på pedagogiske tekster. Notat 5/01*. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.
- World Religions. Looking and Learning. Teaching Guide with Postcards* (u.å.). The Goodwill Art Service, Upton.
- Winje, Geir (2002): "Modernitetens religiøse kunst. Forsøk på en oversikt." I: *Din. Tidsskrift for religion og kultur* nr 2+3/2002.
- Zimmer, Heinrich (1972): *Myths and Symbols in Indian Art and Civilization*. Princeton University Press, Princeton.
- Zimmer, Heinrich (1983): *The Art of Indian Asia. Its Mythology and Transformations*. Princeton University Press, Princeton.