

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education
”Det i sig selv værdifulde” Om skjønnhetserfaringens relevans i den norske
grunnskolen RLE- fag
Ingebjørg Stubø
Nordidactica 2012:2
ISSN 2000-9879
The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Nordidactica
- Journal of Humanities and Social
Science Education

2012:2

”Det i sig selv værdifulde”¹

Om skjønnhetserfaringens relevans i den norske grunnskolens RLE- fag

Ingebjørg Stubø. Høgskolen i Hedmark, avd. for lærerutdanning og naturvitenskap

Abstract: In a verdict from The European Court of Human Rights in 2007 nine out of seventeen judges said that the Norwegian RLE-subject (Religion, Worldviews and Ethics) violated the parents' right to give their children an education in conformity with their own religious and philosophical convictions. In the aftermath of this verdict, changes were made in the curriculum for the RLE-subject for Norwegian primary and lower secondary schools. The word experience was excluded from the curriculum, and engaging teaching methods were less emphasized. These changes should help to prevent the subject from being perceived as practice of religion rather than the communication of knowledge about religion and belief that the curriculum requires. The article concerns the aesthetic dimension of the RE-subject and asks whether aesthetic experiences are relevant to the RE-subject. The discussion is performed on the background of the curriculum for the RLE-subject and the national curriculum for primary and lower secondary school. The theoretical foundation is mainly derived from the Danish philosopher Dorthe Jørgensen's understanding of aesthetic experience. The discussion shows that aesthetic experience is not clearly expressed as an aim in the RLE-curriculum. Nonetheless such aesthetic experiences may have an important function in RE because they can help to fulfill the RLE-subject's rationale, expressed in the curriculum's formulations of purpose: to promote knowledge and understanding for religions and beliefs. A deliberate exclusion of the aesthetic experience could lead to a reductionist view, not only of artistic expression in RLE, but of art in general. To prevent students from experiencing the encounter with religious art as practice of a religion they do not identify with, the teacher may use narrative theory. In religious stories as well as religious art, the possibility to identify different dimensions is available: for example a dimension dealing with specific religious themes and a general existential dimension. These dimensions are an attempt to structure the possible diversity of interpretations facing both stories and art in RLE, and students may choose how they will relate to the dimensions mentioned. Such a strategy can be used in the face of visual art that may be at risk to generate religious experiences.

KEYWORDS: NORWEGIAN PRIMARY AND LOWER SECONDARY SCHOOL, RE-SUBJECT, AESTHETIC EXPERIENCE, DORTHE JØRGENSEN

¹ Tittelen sikter til den danske filosofen Dorthe Jørgensens definisjon av *det skjønne* (Jørgensen, 2010, s. 4).

Innledning

En kunstopplevelse

Høsten 1983 hadde Henri R. Nouwen, daværende professor i teologi ved Harvard University, sitt første møte med Rembrandts maleri *Den fortapte sønns hjemkomst*. Mens Nouwen snakket med en venn i den franske landsbyen Trosly, falt øynene hans på en plakate på veggen. Plakaten forestilte et utsnitt av Rembrandts berømte kunstverk. Etter hvert ble Nouwen en mer og mer fraværende samtalepartner. Han stirret på plakaten. Til slutt stotret han fram: ”Den er nydelig, mer enn nydelig... jeg får lyst til å både gråte og le på en gang... jeg klarer ikke å forklare hva jeg føler, men den rører meg dypt.” (Nouwen, 2001, s. 12).² Både hendelsen i seg selv og de følelsene og fornemmelsene som møtet med Rembrandts verk vakte, var høyst uventet, og Nouwen forteller at opplevelsen medførte både refleksjon og erkjennelse (ibid.s.19-26).

Problemstilling, materiale og metodisk grep

Innledningen ovenfor er en beskrivelse av Henri Nouwens møte med et kunstverk eller et *estetisk uttrykk*. Dette møtet utløste en opplevelse som aktiverte både følelser og intellekt.

Den opplevelsen Nouwen beskriver, har klare fellestrekk med *skjønnhetserfaringen*, slik den danske filosof og idehistoriker Dorthe Jørgensen forstår den. Etter hennes oppfatning er *skjønnhetserfaringen* innbegrepet av en *estetisk* erfaring (Jørgensen, 2006, s. 49-59). I denne artikkelen vil jeg drøfte *skjønnhetserfaringens relevans i den norske grunnskolen religions- og livssynsfag*.

Selv om læreplanen for faget foreskriver at elevene skal møte estetiske uttrykk fra forskjellige religioner og livssyn, betyr ikke det nødvendigvis at planen gir rom for *skjønnhetserfaringer*. I 2008 ble det vedtatt endringer i læreplanen for religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen. Endringene var særlig forårsaket av en dom i menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007, der et knapt flertall mente at KRL-faget ikke i tilstrekkelig grad sikret at menneskerettighetene ble ivaretatt.³ Fagets navn ble forandret til RLE (religion, livssyn og etikk). Fritaksreglene i opplæringsloven ble utvidet til å gjelde hele skolens virksomhet og presiserer foreldrenes rett til å reservere seg fra en undervisning som de mener er utøving av en annen tro eller et annet livssyn (Kunnskapsdepartementet, 1998/2008). Arbeidsmåter som kan bli oppfattet som slik utøving, ble følgelig nedtonet i den nye fagplanen for RLE i grunnskolen.

² Henri Nouwen er slett ikke den første som er blitt berørt av Rembrandts malerier. Maleren Van Gogh hadde merket seg ømheden i blikket til Rembrandts personer (Cioux, 1986/2008, s. 467), et trekk Helene Cioux, litteraturviter og forfatter fra Algerie, kommenterer: ”Så vanskelig det er å ikke hate! ...Å ha Rembrandts ømme og rolige øyne for svikeren eller uslingen, bøddelen, for de som har elsket ham, for de som har forrådt ham” (Cioux, 1986/2008, s. 466).

³ Se nærmere om dette i (Lied, 2009).

Debatten rundt revisjon av fagplanen for RLE handlet blant annet om hvorvidt faget nå var blitt for mye orientert om det kognitive, mens eksistensielle spørsmål og engasjerende arbeidsmåter var blitt neglisjert (Skeie, 2009, s. 76). Kunnskapsløftets generelle del sier riktignok at undervisningen i den norske grunnskolen ikke bare skal henvende seg til intellektet: ”Opplæringen må trene blikket og øve sansen for de opplevelsesmessige sider ved alle fag (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 8). Ordet *opplevelser* er imidlertid fjernet i RLE-planen av 2008. Det er et signal som kan gjøre det berettiget å undersøke nærmere hvilken relevans estetiske erfaringer har i faget.

Artikkelens problemstilling kan formuleres slik: *Hvilken relevans kan skjønnheterfaringer ha for RLE-faget i den norske grunnskolen?* Drøftingen vil forholde seg til gjeldende planverk, som omfatter Kunnskapsløftets generelle del (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006) og læreplan for RLE-faget (Kunnskapsdepartementet, 2008). Drøftingen vil dreie seg både om det som er eksplisitt sagt om den estetiske dimensjonen i grunnskolen generelt og i RLE- faget spesielt, men omfatter også noen sider ved RLE-fagets formål og innhold som implisitt kan gi rom for skjønnheterfaringer (ibid.s.1). Ettersom de aktuelle formuleringene i planverket er relativt knappe, kan jeg stå i fare for å overtolke materialet. Jeg vil derfor se etter noen hovedtendenser i planverket, tendenser som kan gi signaler om skjønnheterfaringens relevans.

Som teoretisk fundament vil jeg benytte noen perspektiver fra Dorthe Jørgensens estetiske tenkning, *erfaringsmetafysikken*, en tenkning som fortsatt er under utvikling (2011). Det er flere forskere i Norge som har gjort et omfattende og godt forskningsarbeid når det gjelder estetikken i RLE-faget, men siden artikkelen problematiserer det faktum at opplevelser er sterkt nedtonet i faget, ville jeg velge en filosof som nettopp har estetiske erfaringer som forskningsfelt. Artikkelen tjener dessuten til å gjøre Dorthe Jørgensens filosofi kjent for et større publikum. Det er mange som er oppmerksomme på Jørgensen i Danmark, men i Skandinavia for øvrig er hun antakelig mindre kjent. Siden Jørgensen antyder de pedagogiske muligheter som skjønnheterfaringen kan by på, legitimerer hun selv en anvendelse av sin filosofiske tenkning i en pedagogisk kontekst (2008/2008).⁴

For å synliggjøre sammenhengen i det teoretiske grunnlaget for artikkelen har jeg valgt å presentere og reflektere over noen aktuelle hovedmomenter i Dorthe Jørgensens tenkning før jeg tar fatt på den didaktiske drøftingen. Denne delen av artikkelen vil munne ut i en presisering av hvilke perspektiver jeg legger vekt på i diskusjonen som følger. Sammen med planverket for RLE-faget danner disse perspektivene basis for den didaktiske drøftingen.

⁴ Teksten *Med viden og visdom. Æstetikens betydning for pædagogikken* ble første gang skrevet til antologien *Faget pædagogik*, K. Tuft og C. Aabro (red), forlaget Billesø & Baltzer, 2008.

Dorthe Jørgensen og skjønnhetserfaringen

En fenomenologisk filosofi

Jørgensen betrakter seg selv som en av nåtidens *fenomenologer*. Med fenomenologi mener hun stort sett hele feltet av menneskelige opplevelser og erfaringer og den filosofiske fortolkningen av disse opplevelser og erfaringer (2005/2008, s. 173).⁵ I den senere tid er det særlig filosofien om den *estetiske*⁶ erfaring som har fanget hennes oppmerksomhet (2011). Som nevnt presiserer Jørgensen at det fins forskjellige former for estetiske erfaringer, men hun konsentrerer seg om skjønnhetserfaringen som selve innbegrepet av en estetisk erfaring (2008/2008, s. 384).

Jørgensen understreker at estetikken ikke er et område som kun dreier seg om kunst og menneskeskapte ting (2008/2008, s. 379). Hun nevner naturen, menneskelig samvær, musikk, naturvitenskap og mange forskjellige forhold, fenomener og begivenheter som kan gi opphav til skjønnhetserfaringer (2006). Mens den klassiske forståelse knyttet skjønnhet til visse egenskaper ved en gjenstand, for eksempel proporsjonalitet og symmetri, framholder hun at skjønnhet i moderne tid har gjennomgått en *metamorfose* der skjønnhet er knyttet til den estetiske erfaring (2006, s. 61-74). For det moderne menneske er skjønnheten ikke forbeholdt en estetisk omgang med kunst. ”Skønheden består i sin moderne fortolkning i et ’mere’... ved den verden som er vor – ikke kun ved kunsten i vor verden” (ibid.s.100).

Etter Jørgensens oppfatning består ikke skjønnhetserfaringen i at mennesket som subjekt møter et objekt, for eksempel et kunstverk. I stedet for å betrakte kunstverket som et objekt lar en det fremtre som et *subjekt* med noe på hjertet (2011). Skjønnhet blir til i møtet mellom gjenstand og betrakter, i mellomrommet mellom dem (2006, s. 69-72).

Som nevnt kalles Nouwens *opplevelse* i møte med Rembrandts maleri for en estetisk *erfaring* i Jørgensens terminologi. Hun karakteriserer opplevelser som flyktige av natur. Derfor berører de oss heller ikke i særlig grad. Erfaringen derimot, er kjennetegnet ved at den kan tilføre meningsinnhold og gi grobunn for ny erkjennelse

⁵ Intervjuet *Hvad er ideer egentlig?* ble første gang publisert i tidsskriftet *Semikolon* nr 10, 5. årg., Århus 2005.

⁶ Ordene *estetisk* og *estetikk* har røtter i det greske *aisthesis*, som kan oversettes med *sansing*, *fornemmelse* (Bø-Rygg, 2008). I sin opprinnelige kontekst refererer *aisthesis* til det som kan fornemmes med sansene. Den særlige estetiske sanselighet har fra antikkens tid og frem til nyere tid knyttet seg til *skjønnheten*, slik den fremstår i naturen og kunsten. Bredt betraktet omfatter estetikkbegrepet alle typer overveielser over det skjønnne i naturen, kunsten, Gud, skaperverket etc. Det brede estetikkbegrepet omfatter både skjønnhetsmetafysikk, kunstteori, kunstfilosofi, filosofisk estetikk, konkrete fenomener av for eksempel kunstnerisk karakter. Hvis en bruker dette estetikkbegrepet, kan estetikken historie føres langt tilbake i tiden. For en streng betraktning omfatter imidlertid estetikk *det filosofiske studium av den estetiske erfaring*, som oppsto på 1700-tallet og ble grunnlagt av den tyske filosofen Alexander Gottlieb Baumgarten (Jørgensen, 2004/2008, s. 205-206). For Baumgarten dreide den nye filosofiske disiplinen seg om den estetiske erfaring som en form for sanselig erkjennelse (Baumgarten, 1750/2008), og det er estetikk i en slik betydning av ordet som står i fokus i denne artikkelen.

(2010, s. 6). I egenskap av erfaring representerer skjønnhetserfaringen nettopp et slikt potensiale til forandring av vår måte å tenke på, hevder Jørgensen. Med skjønnhetserfaringen følger ikke bare visshet, men også nye spørsmål. Den gir anledning til mer tenkning og representerer altså et *erkjennelsespotensiale*. Som erkjennelsesbefordrende har skjønnhetserfaringen *eksistensiell* betydning (2006, s. 214-215).

Jørgensen poengterer at skjønnhetserfaringen er en *sanselig* form for erkjennelse. Samtidig understreker hun at det vesentligste ved erfaringen av skjønnhet ikke er at den er sanselig, men at den er *følelsmessig* og er opphav til *erkjennelse* (2010, s. 3). Den er verken bare sanseerfaring eller ren erkjennelse, men kan kalles en egen form for erkjennelse som er båret av følelser, fornemmelser og anelser (2002/2008a, s. 60).⁷ Denne erkjennelsen er imidlertid ikke av logisk-rasjonell art; den har mer intuitiv karakter. Den kan *ikke planlegges eller fremtvinges*, derfor poengterer hun at den godt kan oppfattes som *en gave*, ikke minst fordi den ofte følges av en følelse av *glede* (2006/2008, s. 74-75). Jørgensen er først og fremst opptatt av erfaringer av det skjønne, som kjennetegnes ved at de vekker *behag* framfor estetiske erfaringer som kan virke smertelige eller rystende og ha sin kilde i det *sublime*.⁸ Hun vil midlertid ikke se erfaringen av det skjønne og opplevelsen av det sublime som motsetninger, en oppfatning hun mener beror på en misforståelse av Kant, som betraktet erfaringen av det skjønne og opplevelsen av det sublime som ulike varianter av den estetiske erfaring (2006, s. 163-164).

Men hva er egentlig innholdet i en skjønnhetserfaring? Hun karakteriserer skjønnheten slik: Den er både nærværende og uåndgripelig, sikker og normdannende, udogmatisk og åpen (2002/2008a, s. 61; 2008/2008, s. 378). Jørgensen understreker at erfaringen er *subjektiv* i den forstand at ingen opplever nøyaktig det samme, og erfaringen er dessuten i en viss forstand uutsigelig, det er umulig å forklare hva den har tilført en person. Samtidig betyr skjønnhetserfaringen at den som erfarer den, blir flyttet fra det subjektive og over i noe som er uten for en selv og som har mer *allmenn* gyldighet, noe man kan ha felles med andre mennesker. Jørgensen hevder at den postmoderne relativisme gjør at det i dag oppfattes som mistenkelig å henvise til noe absolutt. Hun mener at denne mistenksomheten skyldes en form for dualisme som ikke er erkjent. I følge denne dualistiske tankegangen finnes det enten en stor sannhet

⁷ Teksten *Det æstetiske ved det æstetiske* ble første gang publisert i bladet *Trapholt. Trapholts venner* nr. 2, mai 2002, Kolding 2002 (Jørgensen, 2002/2008a, s. 59).

⁸ At det sublime og det skjønne ikke bør betraktes som uforenelige motsetninger, begrunner Jørgensen blant annet ved henvisning til den irske skribenten og filosofen Edmund Burke, som i særlig grad knytter det sublime til frykten for å føle sin eksistens truet. I følge Jørgensen poengterer imidlertid Burke at det sublime ikke utelukkende er forbundet med det skremmende; frykten er også blandet med nytelse. Nytelsen ved det sublime oppstår når en har en ide om smerte eller fare uten å være direkte involvert og opplever å bli befridd fra det som er skremmende eller smertelig. Forskjellen mellom nytelsen ved det sublime og behaget ved det skjønne er at nytelsen ved det sublime er *avledet* og ikke absolutt, slik som behaget ved det skjønne (Jørgensen 2006: 168). Jørgensen konkluderer slik: Skjønnhetserfaringen er ikke nødvendigvis fri for spenninger og erfaringer av det smertelige, men den *kulminerer* i en saliggjørende følelse (Jørgensen 2006: 174). Jf. (Burke, 1757/2008, s. 32-42).

eller mange mindre sannheter, slik at *en er nødt til å velge mellom dogmatikk og relativisme* (2008/2008).

Jørgensen hevder det finnes en annen mulighet og viser til Kant,⁹ som framholder at skjønnhetserfaringen er forbundet med en spesiell *estetisk* tenkemåte som han kaller *utvidet*. Den utvidede tenkemåte gjør at vi kan fastholde både egne og andres behov og transcendere dem til noe *felles*. Hvis en tenker utvidet, kan en godt ta det absolutte ved skjønnhetserfaringen alvorlig, samtidig som en holder fast ved det hun kaller de mange lokale sannheter, for eksempel i vitenskapene. Hun mener skjønnhetserfaringen løfter subjektet til en erkjennelse av denne tenkemåte som en mulighet (2008/2008, s. 380-381).

En forutsetning for å kunne tenke utvidet er å være åpen for sine umiddelbare opplevelser og erfaringer. Denne åpenheten risikerer imidlertid at en kan bli hengende fast i det partikulære. Åpenheten krever derfor et høyere bevissthetsnivå, slik at en ikke mister overblikket og fordypelsen. «Opplevelsene, erfaringene er forhåndsforståelser som rommer et potensiale for sand erkjennelse» (Jørgensen, 2008, s. 11). Poenget er å kunne forholde seg til det allmenne og det partikulære slik at de to nivåene gjensidig kvalifiserer hverandre. Det er snakk om en slags elastisk refleksjon som vi ikke er født med, men som skal dannes fram. Hun viser til at Immanuel Kant hevder at denne typen elastisitet nettopp er et kjennetegn ved den estetiske erfaring. En slik utvidet, elastisk refleksjon representerer en mulighet til å forholde seg filosofisk til eksistensen, men den har selvfølgelig også noe å gi i vår omgang med kunst og andre fenomener (Jørgensen, 2008). Vi er ikke bare henvist til å analysere kunstverkers formspråk eller anvende teorier på konkret kunst. «Vi kan også forholde hos *tenkende* (min kursivering) til de estetiske erfaringer som møtet med kunst og andre fenomener foranlediger» (Jørgensen, 2008, s. 12).

En profan metafysikk

Som nevnt ovenfor, er Jørgensen i gang med å utvikle en *erfaringsmetafysikk*, en tenkning som innebærer at skjønnhetserfaringen åpner for en *metafysisk* dimensjon. Vi har sett at Jørgensen hevder at filosofien i dag må være av fenomenologisk karakter. Hun mener at kravet om en fenomenologisk tenkning er et produkt av den nyere tids kritikk av den klassiske metafysikk. Hun framholder at metafysikk ofte blir avvist av moderne mennesker. Derfor er de heller ikke komfortable med å tolke sine skjønnhetserfaringer med referanse til overleverte religioner eller filosofiske systemer (2002/2008b, s. 99). I stedet for å avvise en metafysisk dimensjon, mener Jørgensen det er en bedre løsning å spørre etter hvilken form for metafysikk, dvs. hvilken form for filosofisk tenkning det er mest meningsfullt å praktisere i dag (2008/2008, s. 370-371). Jørgensen beskriver det hun kaller en moderne transcendenserfaring, en erfaring

⁹ Jørgensen gjør oppmerksom på at betegnelsen ”utvidet tenkning” og forståelsen av den som en estetisk tenkemåte, er inspirert av § 40 i Kants *Kritikk av dømmekraften* hvor han skiller mellom den formdomsfrie, den utvidede og den konsekvente tenkemåte. Den utvidede er estetisk, ikke i kunstteoretisk, men i filosofisk forstand (Jørgensen, 2008/2008, s. 381 n145).

som har vært foranledningen til at hun har foreslått en *profan metafysikk* som et alternativ til tradisjonelle, overleverte metafysiske ideer. Den profane metafysikken skal være filosofien om den form for erfaring som transcenderer den normale erfaringsverdenen, samtidig som den er profan i den forstand at den er en ikke-teologisk teori.

Med sin profane metafysikk vil Jørgensen fange inn den merbetydning som hun mener kan spores i det moderne menneskes opplevelsesverden. Skjønnhetserfaringer innebærer nettopp en erfaring av merbetydning eller av *immanent transcendens*. Selv om erfaringen av immanent transcendens ikke synes å referere til noe transcendent i tradisjonell forstand, virker den likevel som et vink om noe som er større enn oss selv, men det er et vink vi møter i en *verden som er vår*. Det moderne menneskes skjønnhetserfaring tar derfor form som en *paradoksal erfaring av immanent transcendens*, hevder Jørgensen (2006, s. 201-215)¹⁰.

Hva er så det allmenngyldige eller det absolutte som mennesket erkjenner i en transcendenserfaring? Jørgensen knytter skjønnhetens metafysiske perspektiver til Platons ide om det skjønne. Det skjønne er *det i seg selv verdifulle*, det absolutte. Denne platonske ideen kan en også finne spor av i tingene i verden, selv om de bare er bleke avskygninger av det skjønnes ide. På samme vis hevder Jørgensen at en skjønnhetserfaring, som i utgangspunktet er sanselig, kan gi innsikt i noe oversanselig. Det transcendente, *merbetydningen*,¹¹ viser seg i det immanente.

Skjønnhetserfaringen sier imidlertid ikke noe om *hva* som er verdifullt i seg selv, bare *at* noe har verdi i seg selv; det absolutte består i det sistnevnte (ibid.s.378). I *Religion og æstetik* kommer hun imidlertid med en nærmere definisjon av hva det i seg selv verdifulle er: ”Det i seg selv verdifulde - det vil sige det skjønne – er i virkeligheten alle de ting og alle de mennesker man holder så meget af, at man oppfatter dem som *uerstattelige*” (2010, s. 4). ”Når et menneske erfarer skønhed, erfarer det således, at der er noget som ikke har sit formål uden for seg selv... Ting og mennesker betyder mere når de fremtræder som noget, der har sit formål i sig selv” (ibid s. 4).

Refleksjoner over Dorthe Jørgensens filosofiske posisjon

Når Jørgensen ovenfor taler om ting og mennesker slik de framtrer for oss, knytter hun an til et kjernepunkt i den filosofiske tradisjonen fenomenologi. Grunnleggende sett er filosofisk fenomenologi studiet av fenomener, og hvordan disse framtrer for oss

¹⁰Jørgensen introduserte selv begrepet *immanent transcendens* i artikkelen *Metafysisk erfaring – den faktiske forbindelse mellom metafysikk og modernitet* i D. Jørgensen og Idéhistorisk Forening (red.). *Hvad er metafysikk – i dag? 13 bud på et svar*, Modtryk, Århus 1999. Selv om selve begrepet ”erfaring av immanent transcendens” er nytt, framholder Jørgensen at fenomenet det betegner, stammer fra romantikken. Det er blitt utforsket av moderne kunstnere og filosofer som Walter Benjamin og Martin Heidegger (Jørgensen, 2002/2008b, s. 98).

¹¹Jørgensen benytter forskjellige termer for skjønnhetserfaringens metafysiske karakter, for eksempel *oversanselig*, *åndelig*, *transcendent* eller *guddommelig*. Sistnevnte term må ikke forveksles med *religiøs*. Hun peker også på at forskjellige filosofer bruker ulike betegnelser for *merbetydning*, for eksempel *aura* (Jørgensen, 2006).

i vår bevissthet. Den bokstavelige betydningen av det greske *phainomenon* er «det som viser seg, det som framtrer». Filosofisk fenomenologi studerer våre umiddelbare erfaringer, slik de erfares fra et førstepersonsperspektiv (Smith, 2011, s. 1). En umiddelbar erfaring er ikke ensbetydende med den umiddelbare sansning. Sansning og opplevelse er alltid formidlet av språket, og fenomenologien studerer derfor dagligspråkets tydning av den umiddelbare sansing (Wolf, 2002, s. 94).

Fenomenologien studerer ikke bare relativt passive erfaringer som sansing, følelser og hukommelse, men også aktive erfaringer som å bevege seg eller utføre forskjellige handlinger. Blant de forskjelligartede erfaringer som den filosofiske fenomenologien studerer, kan en også, som Jørgensen gjør, innlemme estetiske erfaringer eller skjønnhetserfaringer. For Jørgensen er estetikens felt vidt, nær sagt alle fenomener i verden kan gi opphav til en skjønnhetserfaring. Hun opererer med mange typer av estetiske erfaringer, noe som kan virke litt forvirrende iblant, men jeg oppfatter henne slik at hun forstår skjønnhetserfaringen som prototypen på en estetisk erfaring, og hun bruker skjønnhetserfaring som en samlebetegnelse for ulike typer estetiske erfaringer.

Som tidligere nevnt, mener Jørgensen at skjønnhetserfaringer beforder sann erkjennelse, men det er en erkjennelse som ikke er av rasjonell-vitenskapelig, men av før- logisk eller intuitiv art. Når hun hevder en slik oppfatning, slutter hun seg til et allment fenomenologisk poeng. Fenomenologien oppsto som en reaksjon mot den ekspanderende naturvitenskapen i midten av forrige århundre. Edmund Husserl regnes som den moderne fenomenologiens grunnlegger. Husserl la stor vekt på begrepet «livsverden». Livsverden er den konkrete virkelighet vi erfarer og lever i, og den er en forutsetning for all empirisk vitenskap. Husserl understreket derfor betydningen av *beskrivelsen* av erfaringene som utfolder seg i bevisstheten fremfor en naturvitenskapelig forklaring av dem (Smith, 2011, s. 4).¹² Mens naturvitenskapen mener at den erkjennelse vi får gjennom en umiddelbar erfaring av fenomenene, stort sett er en illusjon, anser fenomenologien at en slik erfaring kan bringe sann erkjennelse (Wolf, 2002, s. 96).

Som vi alt har sett, understreker Jørgensen at den erkjennelsen som erfaringen av fenomener kan gi, er av en spesiell art i forhold til en naturvitenskapelig erkjennelse. En naturvitenskapelig og en fenomenologisk form for erkjennelse behøver imidlertid ikke å utelukke hverandre. I en viss forstand kan en si at forholdet mellom naturvitenskap og fenomenologi er et komplementaritetsforhold som inneholder motsetninger som utfyller hverandre. For eksempel skjønner vi bedre hva en regnbue er, dersom vi forstår den både fenomenologisk og naturvitenskapelig (Wolf, 2002).

Etter Husserl har fenomenologien utviklet seg i mange retninger. Vi har bl.a. fått en eksistensialistisk fenomenologi og en hermeneutisk fenomenologi (Smith, 2011, s. 10). Den hermeneutiske fenomenologien legger stor vekt på fortolkningen av erfaringene. Hans Georg Gadamer er en framtrødende representant for sistnevnte kategori. Det er gode grunner til å plassere Dorthe Jørgensens i denne retningen. Hun

¹² En av de såkalte klassiske fenomenologene, Maurice Merleau-Ponty, framholdt at vitenskapen aldri kunne få samme ontologiske status som den opplevde verden fordi vitenskapen er en bestemmelse eller forklaring av den opplevde verden (Wolf, 2002).

er, som Gadamer, opptatt av et allment fenomenologisk poeng: Den umiddelbare erfaringen av fenomenet rommer både et subjektivt og et allment perspektiv som vi kan fatte ved å lære oss å tenke utvidet.

Jørgensen framholder at mange moderne kunstnere og tenkere som interesserer seg for skjønnhet, prøver å balansere mellom en form for overlevert objektiv estetikk og den subjektive estetikk, representert ved tradisjonen fra Alexander Baumgarten og Immanuel Kant (2006, s. 70). Jørgensens forståelse av skjønnhetserfaringen er også, slik jeg ser det, et forsøk på en slik balansegang. Ved sin betoning av at skjønnhet blir til i menneskets møte med verden, står hun for en *subjektiv* skjønnhetsforståelse. Imidlertid henter Jørgensen oppfatning av skjønnhet også materiale fra oldtidens *ontologiske* forståelse av skjønnhet, der en hadde visse *objektive* kriterier for skjønnhet og var opptatt av skjønnhetens vesen. Med den klassiske kunst ble det grunnlagt en tradisjon for å oppfatte den sanselige form som uttrykk for et åndelig innhold (2006, s. 27-38).¹³ Jørgensens forståelse av skjønnhetserfaringen som en erfaring av immanent transcendent ser ut til å gjenspeile denne tradisjonen. Et kjennemerke ved Jørgensens erfaringsmetafysikk er nettopp at hun forsvarer skjønnhetsbegrepet som uttrykk for et åndelig innhold i en tid hvor mange forskere finner skjønnhetsbegrepet upresist og begrenset.¹⁴

Jørgensen karakteriserer innholdet i skjønnhetserfaringen som *paradoksalt*: Erfaringen er uttrykk for noe objektivt – det er noe som har verdi i seg selv, samtidig som den er subjektiv, fordi den ikke kan si *hva* som har verdi i seg selv. Isolert sett åpner et slikt utsagn for en subjektiv *flertydighet* siden en ikke kan vite hva som er verdifullt i seg selv. Ved at hun samtidig hevder at det subjektive i erfaringen kan transcenderes til noe *allment* mener hun å presentere en posisjon som verken er uttrykk for dogmatisme eller relativisme. Jeg ser på dette som en interessant, men spenningsfylt fortolkning av skjønnhetserfaringen.

Jørgensen forklarer det allmenne eller objektive perspektivet som noe vi kan være felles om. Jeg oppfatter dette som en form for intersubjektivitet. Det er ikke snakk om objektivitet i ideologisk forstand, men i før-logisk betydning.

Når Jørgensen karakteriserer skjønnhetserfaringen sier hun at et vesentlig trekk ved den er at den er båret av følelser og fornemmelser. At den er *båret* av følelser, forstår jeg som et uttrykk for at erfaringen ikke bare befordrer følelser, men at det

¹³ Jørgensen bruker Aristoteles som et eksempel. Hos ham er form nettopp et uttrykk for tingenes vesen eller substans (Jørgensen, 2006).

¹⁴ En vanlig innvending mot bruken av skjønnhetsbegrepet i estetikken er at skjønnhet har metafysiske konnotasjoner. Andre forskere peker på det problematiske ved at det ikke er enighet om hva skjønnhet er. Skjønnhet kan lett forbindes med en nyklassisistisk skjønnhetsforståelse som vektlegger en ytre, regelbundet form for harmonisk proporsjonalitet. En tredje innvending som anføres, er at termen skjønnhet er inkompatibel med hverdagspråket. I nyere tid er kunsten og estetiske erfaringer ikke bare forbundet med det skjønne. Også det kaotiske, det heslige, det provoserende kan fremkalle estetiske erfaringer (Austring & Sørensen, 2006, s. 44-46).

emosjonelle er integrert i selve erfaringen og ikke kan skilles fra den. Jørgensen kaller skjønnhetserfaringen en gave. Jeg mener det sikter til at hun oppfatter skjønnhetserfaringen som en slags hendelse, den er noe som skjer eller kommer til en person uten at vedkommende er herre over det. Siden erfaringen av skjønnhet er et mål i seg selv, er den også anti-instrumentell av vesen. Et sentralt poeng hos Jørgensen er dessuten at skjønnhet ikke eksisterer verken i fenomenet som utløser en skjønnhetserfaring eller i en persons bevissthet, men den oppstår i møtet mellom fenomen og person.

Skjønnhetserfaringen som et redskap i den videre drøftingen

For å utkrystallisere et tjenlig redskap for den didaktiske drøftingen som følger, har jeg dessuten valgt ut noen aktuelle karakteristikker av skjønnhetserfaringen fra det materialet som er presentert ovenfor: jeg vil betrakte skjønnhetserfaringen som *eksistensiell og ikke-instrumentell hendelse, båret av følelser*. Dessuten vil jeg legge vekt på at skjønnheten blir til i et møte mellom gjenstand og betrakter.

Når jeg diskuterer den filosofiske *fortolkningen* av skjønnhetserfaringen, har jeg hentet ut følgende hovedmomenter: Jeg vil se den som *flertydig*, særlig fordi jeg betrakter skjønnhetserfaringen som en *representant* for ulike estetiske erfaringer, men også fordi den er en *subjektiv* opplevelse. Samtidig vil jeg legge vekt på å betrakte den som *paradoksal* i den forstand at den kan oppfattes som objektiv og subjektiv på en og samme tid. Når det gjelder skjønnhetserfaringens objektive eller allmenngyldige aspekt, vil jeg holde meg innenfor en fenomenologisk tradisjon, men ikke begrense fortolkningen til ”det i seg selv verdifulle”. Jeg vil åpne for å forstå det objektive innholdet i skjønnhetserfaringen i et videre perspektiv, uten at det skjønne og det sublime betraktes som uforenelige motsetninger.

Drøftingen nedenfor vil dreie seg om noen trekk ved skjønnhetserfaringen som utfordrer dens relevans for RLE-faget. Oppsummert gjelder det skjønnhetserfaringens mulige innpassing i en aktuell *metaposisjon*, skjønnhetserfaringen som *ikke-instrumentell hendelse*, som *eksistensiell og emosjonell erfaring* og *den filosofiske fortolkningen* av skjønnhetserfaringen.

Skjønnhetserfaringens relevans for RLE-faget

Skjønnhetserfaringen og perspektivpluralismen

I drøftingen av skjønnhetserfaringens relevans for RLE-faget vil jeg først se på relevansen av noen overordnede perspektiver ved skjønnhetserfaringen. Kan erfaringsmetafysikken – med skjønnhetserfaringen som et kjernepunkt – innpasses i en metaposisjon som er aktuell for RLE-faget, og hvilken posisjon representerer egentlig skjønnhetserfaringen, isolert sett?

Den norske RLE-professoren Peder Gravem, mener at *perspektivpluralismen* er den metaposisjonen som best svarer til den fagforståelsen en finner i planverket for RLE-faget.¹⁵ I følge Gravem innebærer en slik metaposisjon en grunnleggende aksept for at det finnes forskjellige verdiorienteringer. Disse er knyttet til ulike svar på eksistensielle spørsmål. Forskjellene i verdiorienteringer gjør at det ikke er mulig å bli enige om de store livsspørsmålene. Det utelukker imidlertid ikke at vi kan prøve å ta andres perspektiv og forsøke å forstå og respektere andres posisjoner, selv om vi ikke aksepterer dem. Det er imidlertid bare fra et eksternt synspunkt at perspektivpluralismen likestiller ulike verdiorienteringer og posisjoner. Sett fra innsiden av ett bestemt perspektiv er ikke alle perspektivene like gyldige og sanne (Gravem, 2004, s. 365-368). Hvis en, i overensstemmelse med Gravem, antar perspektivpluralismen som metaposisjon, vil det prinsipielt sett bety at erfaringsmetafysikken kunne inngå som ett av mange filosofiske perspektiver elevene gjøres kjent med.

Dersom en forlater spørsmålet om metaposisjoner og går over til å drøfte hva slags posisjon erfaringsmetafysikken isolert sett representerer, har vi tidligere sett at den søker å kombinere en subjektiv og en objektiv sannhetsforståelse: Den er en posisjon som vil balansere mellom dogmatisme og relativisme. Begrunnelsen for det er at skjønnhetserfaringen på en og samme tid er uttrykk for en objektiv sannhet – det er noe som har verdi i seg, samtidig som den er subjektiv, fordi den ikke kan si *hva* som har verdi i seg selv.

Ut fra den generelle beskrivelsen av perspektivpluralisme ovenfor, kan erfaringsmetafysikken i seg selv oppfattes som en *perspektivpluralistisk* posisjon. Skjønnhetserfaringen åpner for at hver enkelt kan ha sin subjektive oppfatning av hva de oppfatter som objektiv sannhet, nemlig hva som er verdifullt i seg selv. Sett utenfra betraktes de forskjellige oppfatningene av det i seg selv verdifulle som likeverdige, men sett innenfra, fra den enkeltes ståsted, er de ikke like gyldige. Perspektivpluralismen, slik Gravem framstiller den, forutsetter imidlertid *ikke* at alle perspektiv uten videre betraktes som like sanne eller gyldige. Den krever en sammenligning og vurdering av de forskjellige perspektivene i forhold til hverandre – etter bestemte kriterier.¹⁶ Siden erfaringsmetafysikken ikke ser ut til å sette noen kriterier for vurdering av forskjellige oppfatninger av hva som er verdifullt i seg selv, kan det være nærliggende å karakterisere den som en form for *indifferent relativisme*

¹⁵ I boka *KRL – et fag for alle?* analyserer Gravem de sentrale bestemmelsene for det norske religions- og livssynsfaget KRL, som ble innført i 1997. I drøftingen av metaposisjoner knytter Gravem an til den amerikanske filosofen Nicholas Rescher. I KRL-sammenheng knytter Gravem *metaposisjon* til spørsmålet om hvilken holdning en skal innta til mangfoldet av forskjellige posisjoner som utgjør lærestoffet i faget. Hvordan skal en forstå det faktum at flere posisjoner gjør krav på å være sanne (Gravem, 2004, s. 343-344)? I min drøfting forutsetter jeg at perspektivpluralismen er videreført som metaposisjon i bestemmelsene for RLE-faget i læreplanen av 2008.

¹⁶ Gravem viser til Reschers vurderingskriterier, som gjelder en vurdering av de ulike perspektivenes sannhetsgehalt (De ulike perspektivene kan i en slik sammenheng kalles *sannhetskandidater*). Rescher definerer sannhet som *ideal koherens*. Det innebærer at sannheten er noe som vi mennesker aldri kan nå fullt ut. Samtidig kan vi ikke klare oss uten et begrep om sannheten som en *ideell størrelse*. Et slikt ideelt sannhetsbegrep gjør det mulig å søke sannhet på ulike områder (Gravem, 2004, s. 360-365).

(Gravem 2004:346-348). Om en bedømmer skjønnhetserfaringen som en form for perspektivpluralisme eller indifferent relativisme, er imidlertid ikke avgjørende for skjønnhetserfaringens relevans i faget. Som posisjon betraktet, kunne skjønnhetserfaringen utgjøre et interessant og utfordrende perspektiv innenfor hovedområdet etikk og filosofi, ikke minst på grunn av forholdet mellom det subjektive og objektive moment, som kan synes både spenningsfylt og uavklart.

RLE - faget og skjønnhetserfaringen som en ikke-instrumentell hendelse

En drøfting av skjønnhetserfaringens relevans for RLE-faget vil nødvendigvis inkludere læreplanverkets bestemmelser. Det som er eksplisitt sagt om estetikk i læreplan for RLE, er knyttet til formuleringen *estetiske uttrykk*, som er benyttet for å beskrive kompetansemål etter 4. årstrinn: Elevene skal kunne ”gjenkjenne kunst og gjøre bruk av estetiske uttrykk både innenfor jødedom, kristendom, islam, hinduisme, buddhisme og humanisme (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 3-4). Videre er formuleringen *estetiske uttrykk* tatt med i forbindelse med redegjørelsen for grunnleggende ferdigheter i faget: ”Skriving i RLE innebærer også å møte ulike estetiske skriftuttrykk og gjøre bruk av dem.” ”Å kunne gjenkjenne og bruke geometriske mønstre i estetiske uttrykk og arkitektur forutsetter regneferdigheter”(ibid. s.3). I kompetansemålene etter 7. og 10. årstrinn er formuleringen *estetiske uttrykk* utelatt: Elevene skal kunne ”presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk”,¹⁷ og elevene skal ”beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk”(ibid. s.5-8). Begrepsbruken i læreplanen virker noe uklar. Det ser ut til at planen setter likhetstegn mellom *estetiske uttrykk* og *kunstuttrykk*, og jeg tar til etterretning at i denne planen er estetikkens *felt* ensbetydende med kunstuttrykk av forskjellig art. Siden læreplanen snevrer inn estetikkens felt til å omfatte kunst, vil også den videre drøftingen ha kunst som et hovedfokus .

Hvilken rolle skal kunstuttrykkene spille i RLE-undervisningen?

Kompetansemålene og formuleringene om grunnleggende ferdigheter i RLE-planen er relativt knappe formuleringer, men de verbene som brukes kan likevel gi visse signaler om målsettinger i planverket. Elevene skal kunne *gjenkjenne* kunst og *gjøre bruk* av estetiske uttrykk, elevene skal kunne *presentere* ulike uttrykk fra kunst og musikk og de skal kunne *beskrive og reflektere over* særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til forskjellige religions- og livssynstradisjoner (ibid.s.5-8). Læreplanens formuleringer gir generelt sett inntrykket av at elevene skal møte de estetiske uttrykkene for å *bruke* dem til noe. Slik sett er disse kompetansemålene i tråd med en *instrumentell* tankegang som i stor grad preger Kunnskapsløftet, og som mange har påpekt og kritisert.¹⁸

¹⁷ Terminologien er uklar. Musikk innlemmes ikke i kunst, og kunst er muligens ensbetydende med bildekunst?

¹⁸ Se for eksempel den norske pedagogen Kamil Øzerk (Øzerk, 2006, s. 284, 327, 329).

Riktignok er det et mål i norsk skole at elevene skal lære å forholde seg kritisk og analytisk til lærestoffet. Videre er det klart at teoretisering og kritikk kan mildne eventuelle sterke emosjonelle påvirkninger i møte med kunstuttrykk. Selv om en ikke kan utelukke at analyser og beskrivelser av kunstverk kan *bidra* til en *kunstopplevelse*, har planen, slik jeg ser det, en noe ensidig orientering mot en vitenskapelig tilnærming til kunst i RLE-faget. Planen representerer i liten grad en døråpner for skjønnhetserfaringer. I følge Gadamer er det slik at kunstvitenskapen ikke kan erstatte en estetisk erfaring, som gjør det mulig å erfare en sannhet som ikke kan oppnås på andre måter (Gadamer, 2010, s. 22).

Selv om den instrumentelle tankegangen i læreplanen i liten grad legitimerer estetiske erfaringer, vil det likevel være rom for skjønnhetserfaringen som en ikke-instrumentell *hendelse*, rett og slett fordi en slik hendelse kan inntreffe uten at den er intendert fra lærers eller elvers side. Så lenge elevene møter estetiske uttrykk i fagets regi, slik planen foreskriver, vil skjønnhetserfaringen være aktuell som et mulig resultat av møter med kunstuttrykk.

Prinsipielt sett vil også visse formuleringer under avsnittet om grunnleggende ferdigheter i faget kunne underbygge skjønnhetserfaringens relevans: De muntlige ferdigheter, blant annet fortelling, skal være midler til undring og refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Siden skjønnhetserfaringen både er følelsesmessig og eksistensiell av karakter, kan en hevde at denne erfaringen nettopp kan bidra til undring og refleksjon. Den instrumentelle tankegangen der fortelling betraktes som et middel strider imidlertid mot skjønnhetserfaringens vesen som anti-instrumentell hendelse. Dessuten ligger det i skjønnhetserfaringens karakter at den er personlig og vanskelig kan uttrykkes i ord. Dermed kan den ikke uten videre bli gjenstand for en samtale i klasserommet. I formålet med faget, derimot, er ikke undring og refleksjon knyttet til spesielle ferdigheter, og følgende formulering synes å ville fremheve egenverdien ved undring og refleksjon: ”Undervisningen skal ... *gi rom for undring og refleksjon*” (ibid. s.3, uthevet av meg). Denne formuleringen er derfor bedre egnet til å legitimere estetiske erfaringer.

Et kjernepunkt ved skjønnhetserfaringen er oppfatningen om at skjønnhet blir til i *møtet* mellom gjenstand og betrakter. John Dewey tar opp forholdet mellom uttrykk og inntrykk i sin estetiske tenkning. Han betrakter kunsten som en form for *kommunikasjon*, som benytter seg av uttrykk. Han bruker nettopp begrepet *expression* – som kan oversettes med uttrykk – når han skal karakterisere kunst. Han påpeker videre at de enkelte kunstuttrykkene bærer bud om de fantastiske *inntrykkene* som den estetiske opplevelsen kan gi. Tilhørere eller betrakterne må la seg bevege, de må være en slags medskapere om kunsten skal nå sitt mål. Først når triaden kunstner, kunstverk og betrakter/tilhører er opprettet, er kunstverket fullført, hevder Dewey. Møtet med kunstuttrykk kan generere en estetisk erfaring. Det er en eksistensiell erfaring, som kan gi innsikt i noe vi tidligere har vært blinde for. Dersom det ikke finner sted en sammensmeltning av uttrykk og inntrykk, blir betrakers/tilhørers erfaringsmateriale kun *utvendig* (Dewey, 1934/2005, s. 86-111).

Formuleringene i læreplanens kompetansemål signaliserer i liten grad betydningen av elevens personlige møte med kunstuttrykkene. For å bruke Deweys uttrykksmåte:

Inntrykket som kunstuttrykket kan gi, er ikke ofret særlig oppmerksomhet. Jeg mener derfor at skjønnhetserfaringer er høyst relevante i RLE-faget, nettopp fordi de kan bidra til at kunsten kan oppfylle en viktig rolle, nemlig å gjøre inntrykk, slik Dewey påpeker.

En skjønnhetserfaring som springer ut av et møte med kunstuttrykk, vil kunne ”gjøre noe med” elevene. Læreplanen ser imidlertid ut til å være mest opptatt av hva elevene skal gjøre med kunstuttrykkene. Slik sett er læreplan for RLE i overensstemmelse med de konklusjoner den norske pedagogen Hansjörg Hohr trekker når det gjelder den generelle delen av Kunnskapsløftet,¹⁹ som tar utgangspunkt i sju aspekter ved mennesket. I følge Hohr er det ingen av disse som tematiserer uttrykket som et medium for erfaring, erkjennelse og kommunikasjon (Hohr, 2004, s. 100).

RLE - faget og skjønnhetserfaringens emosjonelle karakter

I perioden 2000-2001 gjennomførte jeg et RLE-prosjekt på grunnskolens mellomtrinn. Prosjektmateriale var estetiske uttrykk, nærmere bestemt utvalgte bibelfortellinger og illustrasjoner av de samme fortellingene. Den gangen var det snakk om KRL-faget, og i læreplan for KRL (kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering) fra 1997 het det at ”elevene skal få *kunnskaper og opplevelser* i møte med lærestoffet” (Kunnskapsdepartementet, 1996, s. 92). I overensstemmelse med læreplanen ville prosjektet åpne for at elevene kunne nærme seg religion, i dette tilfelle kristendommen, både med hodet og følelser (Stubø, 2005, s. 219). Selv om samtalene i klasserommet ikke oppmuntret til en vektlegging av emosjonelle perspektiver, men var konsentrert om analyser der vi sammenlignet fortelling og illustrasjon etter en bestemt metode, observerte jeg at et emosjonelt aspekt ofte var integrert i elevenes skriftlige tolkninger. I forbindelse med presentasjon av Joseffortellingen fra 1. Mosebok og Marc Chagalls illustrasjoner av denne fortellingen, røper flere tekster en emosjonell berøring når de kommenterer patriarken Jakobs sorg over Josef, som angivelig er død: ”Brødrene tenkte ikke på at de sårte farens hjerte. De bare tenket på hvor godt dom får det uten Josef.” (Stubø, 2002, s. 83). ”Jeg syntes at Jakob trengte litt mer trøst en det jeg så på bilde” (ibid.s.85).

Som nevnt understreker Jørgensen skjønnhetserfaringens følelsesmessige karakter. Dersom RLE-faget skal kunne åpne for skjønnhetserfaringer, må det emosjonelle på en eller annen måte være et legitimt aspekt ved læringsprosessen. Innledningsvis har jeg allerede påpekt at ordet opplevelse er utelatt fra någjeldende læreplan i RLE.²⁰ I planen heter det riktignok at det skal benyttes varierte og engasjerende arbeidsmåter,

¹⁹ Hohrs analyse er skrevet før Kunnskapsløftet ble til, og omfatter foruten den generelle del av L 97, som altså fortsatt gjelder, også en analyse av læreplanene for natur- og miljøfagfag, kunst- og håndverk, heimkunnskap, samfunnsfag og norsk (Hohr 2004: 97-118).

²⁰ Estetisk opplevelse er eksplisitt nevnt i læreplanen for norskfaget. Under hovedområdet *mundtlige tekster* heter det: ”Å lytte og tale er en del av hverdagens omgangsformer og er sentralt for sosial og kulturell kompetanse og for estetisk utfoldelse og opplevelse (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 38). Det finnes flere eksempler på at Kunnskapsløftet vektlegger opplevelsens legitime stilling i opplæringen; se for øvrig Kunnskapsløftets omtale av musikkopplevelsen som *eksistensiell erfaring* (Varkøy, 2010, s. 25-29).

men samtidig manes det til varsomhet med arbeidsmåter som ”foresatte og elever ut fra egen religion og eget livssyn kan oppleves som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 1). Dette utsagnet kan tolkes som en nedtoning av opplevelsen og dermed det emosjonelle perspektivet i RLE-faget.

At opplevelser og emosjoner ikke er eksplisitt nevnt i forbindelse med elevers møte med kunstuttrykk i RLE, behøver imidlertid ikke bety at skjønnhetserfaringens emosjonelle aspekter er irrelevante i faget. Tvert imot kan skjønnhetserfaringens følelsesmessige karakter bidra til en realisering av det vi kan kalle fagets rasjonale, nemlig den forståelse og fortolkning som er en hovedmålsetting i faget: ”Kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesker, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over” (ibid. s.1). Hovedgrunnen til at skjønnhetserfaringen kan bidra til en slik realisering, er at skjønnhetserfaringen bygger bro mellom følelse og tanke. De emosjoner som skjønnhetserfaringen vekker, genererer *erkjennelse*, hevder Jørgensen. Som erkjennelsesbefordrende kan skjønnhetserfaringen dermed bidra til at elevene oppnår den innsikt og forståelse som formålsformuleringene krever. Som tidligere nevnt hevder Jørgensen det er snakk om en egen form for erkjennelse som er båret av følelser, fornemmelser og anelser. Siden følelser bærer erkjennelsen, er emosjonene en forutsetning for at erkjennelse skal finne sted. I Jørgensens beskrivelse av skjønnhetserfaringen framstår derfor følelse og tanke som et integrert hele, som to sider av samme sak. Jørgensen framholder at det ikke er følelser i seg selv som er poenget, men at en skjønnhetserfaring representerer en mulighet til utvidet tenkning, en tenkning som gjør det mulig å forholde seg filosofisk til eksistensen.

I essayet *Estetikens plass i forskning og lære* bekrefter Hansjörg Hohr et slikt syn på forholdet mellom følelse og erkjennelse: ”Følelse og erkjennelse er verken motstandere eller motsetninger, de simpelthen forutsetter hverandre” (Hohr, 2011, s. 522). Hohr argumenterer for den estetiske dimensjonens – og dermed emosjonenes – uvurderlige betydning i alt intellektuelt arbeid. Emosjonene er ikke kun en motivasjonsfaktor i slikt arbeid, men det emosjonelle perspektivet er en integrert og uunnværlig del av det intellektuelle arbeidet, hevder Hohr (ibid. s.519-520).

På tilsvarende vis hevder Dewey at emosjoner har en grunnleggende og integrert rolle i den intellektuelle aktiviteten. Emosjonene er vevd sammen med selve det intellektuelle arbeidet. Han mente at ideer har en egen følelsesmessig kvalitet: ”Different ideas have their different feels... We cannot grasp any idea ... we cannot possess it in its full force, until we have felt and sensed it as much so as if it were an odor and a color”(Dewey & Kaplan, 1987, s. 125). Legger en til grunn at emosjoner spiller en viktig rolle i all intellektuell aktivitet, slik Hohr og Dewey gjør, er det et godt argument for skjønnhetserfaringens relevans i RLE-faget. Den erkjennelse som skjønnhetserfaringen kan befordre, og som emosjonene er bærere av, kan dessuten gi rom for den undring og refleksjon som læreplanen fordrer (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 3). Skjønnhetserfaringen representerer en bestemt form for tenkning, hevder Jørgensen. Det er en tenkning som åpner for nye perspektiver: Den representerer et

potensiale til å forandre vår måte å tenke på. Med skjønnhetserfaringen følger ikke bare visshet, men også nye spørsmål. Den er opphav til mer tenkning.

Et sentralt spørsmål i en RLE-faglig sammenheng er om kunstuttrykk knyttet til religioner og livssyn fører til opplevelser og erkjennelse som går på tvers av elevenes eget livssynsmessige ståsted. Denne artikkelen gir ikke rom for en grundig drøfting av hvordan dette problemet kan løses i klasserommet, men en mulighet er at elever kan få hjelp til å skille mellom en tilskuerrolle og en deltakerrolle i møte med spesielt appellative bilder (Winje, 2012, s. 286). Mens deltakerrollen inntas av elever som tilhører den aktuelle religionen kunsten er hentet fra, er tilskuerrollen egnet for elever som står utenfor den aktuelle trostradisjonen. En annen mulighet er å skjele til fortellingsdidaktikken. En kan operere med ulike dimensjoner ved de religiøse fortellingene: en allmennmenneskelig, en fellesreligiøs og en religionsspesifikk dimensjon. Den allmennmenneskelige dimensjonen sikter til at de religiøse fortellingene tematiserer eksistensielle spørsmål som er fellesmenneskelige. Den religiøse dimensjonen handler om at disse fortellingene ofte berører en religiøs tematikk som vi finner igjen i flere religioner. Den religionsspesifikke dimensjonen refererer til spesielle og særegne tolkninger innenfor en bestemt religion (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 62-65). De tre dimensjonene er et forsøk på å strukturere tolkningsmangfoldet, og elevene kan i utgangspunktet få hjelp til å velge hvordan de vil forholde seg til de tre dimensjonene. En tilsvarende strategi kan benyttes i møte med bildekunst som kan stå i fare for å generere religiøse erfaringer og bli oppfattet som religionsutøvelse.

RLE-faget og den filosofiske fortolkningen av skjønnhetserfaringen

Ettersom skjønnhetserfaringen er opphav til erkjennelse, kan den tenkes å bidra til refleksjon og undring, som er en målsetting i læreplan for RLE. Erfaringens erkjennelsesbefordrende karakter reiser noen spørsmål som er sentrale for skjønnhetserfaringens eventuelle relevans i faget: Hva er det som erkjennes i en skjønnhetserfaring? Kan den erkjennelsen skjønnhetserfaringen bringer, forsvare en plass innenfor RLE-konseptet? I drøftingen nedenfor forstår jeg erkjennelse som et spørsmål om fortolkning og innholdsbestemmelse av skjønnhetserfaringen.

Som nevnt mener Jørgensen at det er *det i seg selv verdifulle – det uerstattelige* som erkjennes i og med en skjønnhetserfaring. Etter mitt syn er denne fortolkningen av en estetisk erfaring en utfordring for RLE-faget fordi den er forholdsvis snever. Selv om Jørgensen prinsipielt sett åpner for at skjønnhetserfaringen er spenningsfylt, og at det sublime og det skjønne ikke trenger å være motsetninger,²¹ har Jørgensens

²¹En erkjennelse av menneskehetens felles grunnvilkår vil kunne inkludere det *smertefulle*. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer beskriver det han kaller *den smertelige erfaringen* som rammer alle. Gadamer viser til Hegel, som hevder at erfaringens metafysiske betydning er *å lære gjennom lidelse*. ”Det mennesket skal lære gjennom lidelse, er innsikten i den menneskelige værens grenser”...Den egentlige erfaringen er erfaringen hvor mennesket blir bevisst sin egen endelighet” (Gadamer, 2010, s. 397). Denne erfaringen er fremfor alt *smertefull* og *ubehagelig* i sitt vesen. Ingen kan skånes for denne erfaringen, og den er umiddelbar av vesen (Gadamer, 2010, s. 396).

fortolkning en uttalt positiv valør: Hun hevder at en skjønnhetserfaring i overveiende grad bringer glede og kulminerer i en følelse av behag.

En annen utfordring for skjønnhetserfaringens relevans i RLE-faget er at Jørgensen betrakter denne erfaringen som subjektiv og *objektiv* på en og samme tid. Med objektiv mener hun at den i en viss forstand har *allmenn gyldighet*, den gir en erkjennelse som man kan være sammen med andre mennesker om: nemlig at noe er verdifullt i seg selv. Det objektive elementet i Jørgensens fortolkning av skjønnhetserfaringen svekkes imidlertid ved at det kun innebærer *at* noe er verdifullt i seg selv, men ikke *hva* som er det. Som jeg alt har hevdet, kan dermed hennes innholdsbestemmelse betraktes som en form for indifferent relativisme. At Jørgensen ikke sier noe bestemt om hva som er skjønt, dvs. verdifullt i seg selv, kan fra en side sett gjøre hennes fortolkning ufarlig i RLE-sammenheng. På den annen side yter det ubestemte innholdet i hennes tolkning liten motstand mot tendensen til relativisme som ligger latent i denne posisjonen.

Som før nevnt, betrakter jeg her skjønnhetserfaringen som en representant for forskjellige estetiske erfaringer. Det åpner for et mangfold av ulike fortolkninger av slike erfaringer. I et fag som skal fungere i et pluralistisk og flerkulturelt samfunn, synes jeg det vil være relevant å utvide mulighetene for innholdsbestemmelser ved å inkludere andre forskeres fortolkning av estetiske erfaringer. Denne artikkelen er ikke stedet for en grundig drøfting av alternative fortolkninger av estetiske erfaringer, men jeg vil kort presentere en annen fenomenolog og en annen fortolkningsmulighet som kan være relevant i RLE-faget. I følge Vagn Andersen er fenomenologer i stor grad enige om hva fenomenologi er, men når det kommer til spørsmålet om hva som viser seg i fenomenet, skilles veiene (Wolf, 2002, s. 100).

I likhet med Jørgensen tilhører den danske etiker og teolog Knud E. Løgstrup den fenomenologiske tradisjon. Både Jørgensen og Løgstrup er opptatt av våre umiddelbare erfaringer av fenomener, og de mener at disse erfaringene kan befordre sann erkjennelse. Som før nevnt, er det gode grunner til å kalle Jørgensen for en hermeneutisk fenomenolog. Andersen hevder at Løgstrup hadde liten sans for den hermeneutiske utviklingen av fenomenologien (Andersen, 2002, s. 114). Det er allment kjent at Løgstrup forsto seg selv innenfor et utviklingsforløp som begynte med Husserl og fortsatte med Heidegger og Lipps, men han ville ikke si noe bestemt om hvor han plasserte seg innenfor dette forløpet. Først og fremst forsto Løgstrup fenomenologi som en deskriptiv analyse av fenomenene, slik de uttrykkes i dagligspråket (Andersen, 2002, s. 107). Et velkjent eksempel er Løgstrups analyse av fenomenet tillit, som han hevder er et av det mest slående uttrykk for interdependensen som grunnfenomen i tilværelsen (Løgstrup, 1956/1991).

I foredraget *Fenomenologi og psykologi* legger Løgstrup seg nært opp til Heidegger og Lipps og kaller sin egen filosofi for «eksistens-eksegese» (Andersen, 2002, s. 114). Siden Løgstrup er opptatt av at det er grunnbetingelser i vår tilværelse som trer fram i fenomenene, kan det være naturlig å plassere ham innenfor en eksistensiell retning av fenomenologien. Løgstrups etiske og estetiske tenkning er nært

knyttet sammen. Han hevder at kjernen i en estetisk opplevelse er hva den avslører om de *grunnbetingelser vi lever under* (Løgstrup, 1976/1995, s. 46-60).²² Disse grunnvilkårene er først og fremst vår avhengighet av hverandre, *interdependensen*. ”Vår avhengighet er konstitutiv for vår tilværelse”, hevder Løgstrup (Løgstrup, 1976/1995, s. 46). Uten denne avhengigheten er ikke tilværelsen menneskelig, framholder han. Løgstrup peker på at alle mennesker er underlagt de samme grunnvilkårene; de er ikke valgbare. Han understreker derfor at det er snakk om noe dypt *fellesmenneskelig*. Mogens Pahuus hevder at dette er selve grunntesen i Løgstrups estetikk: ”Den centrale tanke i Løgstrups æstetiske tenkning kan formuleres i en enkelt sætning, der lyder således: Kunsten formidler en særegen form for erkendelse af menneskelivet og av verden” (Pahuus, 1994, s. 27).

Understrekingen av det fellesmenneskelige gir Løgstrups fortolkning av den estetiske erfaring et interessant, universalistisk drag. Mens det objektive aspektet ved Jørgensens tolkning består i en form for intersubjektivitet, erfaringer vi kan være felles om, er det objektive perspektivet hos Løgstrup fundert i tilværelsens grunnstruktur. Eksistensens grunnfenomener er noe som eksisterer i og for seg, de er ikke noe som kun eksisterer i menneskets bevissthet. Disse fenomenene har altså ikke sitt opphav i mennesket selv. «Tilliten er ikke opp til oss. Den er gitt» (Løgstrup, 1956/1991, s. 39). En styrke ved Løgstrups objektive perspektiv, er at det har sitt grunnlag i fenomener som elever selv kan erfare. Disse fenomenene representerer dessuten et nærmere *bestemt* innhold enn tilfelle er med Jørgensens skjønnerfaring, der en ikke kan si noe om hva som er verdifullt i seg selv. Innenfor rammen av et skolefag for barn og unge kan det også ha en ekstra appell at det hos Løgstrup er snakk om en erkjennelse som hviler på det Løgstrup betegner som allment erfarte, fellesmenneskelige grunnvilkår. En slik utvidelse av tolkningsrepertoaret vil kunne styrke skjønnerfaringens relevans i RLE-faget.

Å legge vekt på de fellesmenneskelige grunnvilkårene som en estetisk erfaring kan avsløre, vil også kunne bidra til at fortolkningen ikke glir ut i en form for relativisme, slik Jørgensens tolkning står i fare for å gjøre. I følge Løgstrup formidler en estetisk erfaring en særegen erkjennelse av tilværelsens grunnvilkår. Siden det dreier seg om fellesmenneskelige, allment erfarte og ikke-valgbare grunnvilkår, kan ikke den estetiske erfaring være fullstendig kulturrelativ og individualistisk (Løken & Stubø, 2010, s. 80,92). Å betrakte en erkjennelse av tilværelsens grunnvilkår som en aktuell fortolkning av estetiske erfaringer i RLE-sammenheng, vil dermed kunne bidra til å problematisere tendensen til individualisme og relativisme som mange mener er typiske trekk ved den aktuelle kultursituasjonen i Norge. En slik problematisering ser jeg som en relevant og nødvendig del av den refleksjon som læreplanen for RLE fordrer.

²² Artikkelen *Avhengighet og ansvar. Knud E. Løgstrups og Hans' Jonas tenkning som utgangspunkt for formidlingen av solidaritetstanken i skolen* løfter fram Løgstrups' og Jonas'syn på menneskehetens felles grunnvilkår som en mulig bærebjelke for solidaritetstanken. Slik sett har artikkelen en klar forbindelseslinje til den estetiske erfaring forstått som en erkjennelse av fellesmenneskelige grunntrekk ved tilværelsen (Løken & Stubø, 2010).

Oppsummering og utblikk

Artikkelen gjør rede for Dorthe Jørgensens beskrivelse av skjønnhetserfaringen, som inngår i en tenkning hun kaller erfaringsmetafysikk. Jørgensen mener skjønnhetserfaringen representerer en transcendentserfaring. Den er ikke religiøs, men uttrykk for noe ”større” som rekker ut over det menneskelige. I denne artikkelen har jeg valgt ut noen hovedtrekk ved skjønnhetserfaringen i den hensikt å drøfte skjønnhetserfaringens relevans for RLE-faget. Drøftingen legger særlig vekt på Jørgensens beskrivelse av skjønnhetserfaringen som ikke-instrumentell hendelse, som følelsesmessig og eksistensiell. Jeg har også sett på om skjønnhetserfaringen som posisjon betraktet lar seg innpasse i perspektivpluralismen, en aktuell metaposisjon for RLE-faget. Dessuten har jeg drøftet relevansen av Jørgensens fortolkning av skjønnhetserfaringen, med spesiell vekt på det objektive elementet: ”det i sig selv værdifulde”.

Drøftingen viser at skjønnhetserfaringer ikke er særlig relevante dersom en går ut fra eksplisitte formuleringer i planverket for RLE. Jeg argumenterer likevel for at skjønnhetserfaringer kan ha en viktig funksjon i faget fordi de kan bidra til å oppfylle fagets rasjonale: å fremme kunnskap om og forståelse for religioner og livssyn. Skjønnhetserfaringens relevans kan dermed begrunnes i læreplanens formålsformuleringer, som nettopp gir uttrykk for fagets rasjonale.

En bevisst ekskludering av den estetiske erfaringen fra RLE-faget, vil kunne medføre en reduksjonistisk oppfatning, ikke bare av kunstuttrykk knyttet til RLE-faget, men av kunst i sin alminnelighet. Å gi skjønnhetserfaringen rom i RLE vil kunne bidra til å forhindre at elevene får et utvendig, instrumentelt forhold til kunst. Det forekommer meg underlig at planverket innlemmer estetikk i RLE-undervisningen samtidig som det toner ned eller overser det emosjonelle aspektet i undervisningen. Etter mitt syn er det nærmest umulig å gi rom for estetikk uten å åpne for det emosjonelle. Definisjonen som følger gir nettopp uttrykk for at estetikk er en kommunikasjonsform som kommuniserer følelser: ”Estetikk er en sanselig symbolsk form som rommer en fortolkning av oss selv og verden, og som i særlig grad kommuniserer *om, fra og til* følelser” (Sørensen & Austring, 2010, s. 42).

Det skal imidlertid ikke underslås at skjønnhetserfaringens emosjonelle sider byr på utfordringer for RLE-faget. Når Henri Nouwen gjør nærmere rede for den opplevelsen jeg har beskrevet i innledningen, er det imidlertid ikke følelsene i og for seg, men først og fremst fortolkningen av den estetiske erfaring han utdyper. I Nouwens egen tolkning finner vi både et allmennmenneskelig, et fellesreligiøst og et religionsspesifikt aspekt. Som katolikk og teolog møter han Rembrandts bilde med en bestemt forforståelse. Han kjenner bibelfortellingen om Den bortkomne sønns hjemkomst og har kunnskaper om hvordan den er blitt tolket innenfor kristen tradisjon. Rembrandts bilde kan imidlertid gi god mening selv om en ikke identifiserer seg med en religionsspesifikk tolkning. I sin bok beskriver Nouwen en fellesreligiøs tematikk: For ham blir bildet kilde til en refleksjon om et (guddommelig) kall til å endre livsretning. Nouwen gir dessuten uttrykk for et tredje tolkningsperspektiv, et eksistensielt og allmennmenneskelig kall til omsorg for andre mennesker.

For å unngå at elever opplever møtet med religiøs kunst som utøving av en religion eller et livssyn de ikke identifiserer seg med, kan læreren peke på muligheten for å se forskjellige dimensjoner i kunstuttrykkene, på samme måte som en kan gjøre med de religiøse fortellingene i faget. En slik narrativ teori har dessuten klare forbindelseslinjer både til Jørgensens elastiske tenkning og perspektivpluralismen som metaposisjon.

Skjønnhetserfaringens karakter av brobygger mellom emosjon og erkjennelse kan stimulere til undring og refleksjon, slik fagplanen krever. Jørgensens forståelse av skjønnhetserfaringen er en mulig fortolkning av estetiske erfaringer, men en utvidelse av tolkningsrepertoaret for slike erfaringer vil kunne by på et mangfold som er interessant innenfor et perspektivpluralistisk religions- og livssynsfag. Slik jeg ser det, representerer diskusjonen om skjønnhetserfaringens eventuelle objektive innhold en særlig utfordring. Løgstrups tolkning av estetiske erfaringer som erkjennelse av menneskehetens felles grunnvilkår byr seg fram som en interessant fortolkning, ikke minst fordi denne tolkningen knytter an til Løgstrups etiske tenkning og binder estetikken og etikken sammen. Det universalistiske draget i Løgstrups estetiske og etiske tenkning vil kunne initiere en debatt om ansatser til et felles normativt grunnlag for etikken, en debatt som er høyst aktuell i en flerkulturell skole.

Referanser

Andersen, V. (2002). Responsum til Jakob Wolf II. Wolf & M. Gjerris (Red.), *Spor i Sandet. Bidrag til forståelse av K.E. Løgstrups forfatterskap* (s. 107-116). København: Forlaget Anis.

Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Reitzel.

Baumgarten, A. G. (1750/2008). Prolegomena [utdrag fra *Aesthetica*]. I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.

Breidlid, H., & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen*. Oslo: Universitetsforl.

Burke, E. (1757/2008). A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful. I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bø-Rygg, A. (2008). Introduksjon [til utdrag fra *Aesthetica* av Baumgarten, A.]. I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 11). Oslo: Universitetsforlaget.

Cioux, H. (1986/2008). Det siste maleriet eller portrettet av Gud [fra Entre L'Écriture]. I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 455-472). Oslo: Universitetsforlaget.

Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. New York: Berkley Publishing Group.

Dewey, J., & Kaplan, A. (1987). *1934* (Vol. 10). Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.

Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.

Gravem, P. (2004). *KRL - et fag for alle? : KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole* (Foreløpig utg.). Vallset: Oplandske bokforlag.

Hohr, H. (2004). Skole uten sanselighet? Det estetiske i grunnskolens læreplan L97. I G. Imsen (Red.), *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 97-118). Oslo: Universitetsforlaget.

Hohr, H. (2011). Estetikens plass i forskning og lære. I B. Hagtvedt & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning. Modning. Refleksjon* (s. 519-535). Oslo: Dreyers forlag.

Jørgensen, D. (2002/2008a). Det æstetiske ved det æstetiske. I D. Jørgensen (Red.), *Aglaias dans. På vei mot en æstetisk tenkning* (s. 59-62). Århus: Aarhus universitetsforlag.

Jørgensen, D. (2002/2008b). Guddommelighetserfaring i en moderne verden. I D. Jørgensen (Red.), *Aglaias dans. På vej mot en æstetisk tænkning* (s. 93 - 106). Århus: Aarhus universitetsforlag.

Jørgensen, D. (2004/2008). Skønhedsmetafysikkens aktualitet. Om middelalderens æstetik. I D. Jørgensen (Red.), *Aglaias dans. På vej mod en æstetisk tænkning* (s. 205-221). Århus: Aarhus iniversitetsforlag.

Jørgensen, D. (2005/2008). Hvad er ideer egentlig? Et interview. I D.

Jørgensen (Red.), *Aglaias dans. På vej mod en æstetisk tænkning* (s. 167-177). Århus: Aarhus universitetsforlag.

Jørgensen, D. (2006). *Skønhed: en engel gik forbi*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Jørgensen, D. (2006/2008). Skønhed. Et interview. I D. Jørgensen (Red.), *Aglaias dans. På vej mod en æstetisk tænkning* (s. 67-76). Århus: Aarhus universitetsforlag.

Jørgensen, D. (2008). Forord. I D. Jørgensen (Red.), *Aglaias dans. På vej mod en æstetisk tenkning* (s. 7-13). Århus: Aarhus universitetsforlag.

Jørgensen, D. (2008/2008). Med viden og visdom. Æstetikens betydning for pædagogikken. I D. Jørgensen (Red.), *Aglaias dans. På vej mot en æstetisk tenkning* (s. 363 - 384). Århus: Aarhus universitetsforlag.

Jørgensen, D. (2010). Religion og æstetik: foredrag holdt på religionernes dag 2010. *Religionslæreren: Tidsskrift for religionsundervisning* (5), s.3-6.

Jørgensen, D. (2011). *Hvad arbejder jeg med*. Lokalisert 12.12.2011, på [http://pure.au.dk/portal/da/persons/dorthe-joergensen\(5252a995-bcf4-4431-92b7-38fc09c770a0\)/more.html](http://pure.au.dk/portal/da/persons/dorthe-joergensen(5252a995-bcf4-4431-92b7-38fc09c770a0)/more.html)

Kunnskapsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (1998/2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*. Lokalisert på <http://www.lovdatab.no/all/tl-20050617-064-001.html>.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreplan i religion, livssyn og etikk*. Lokalisert 15.12.2011, på www.publikasjoner.dep.no

Kunnskapsdepartementet, & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Lied, S. (2009). The Norwegian *Christianity, Religion and Philosophy* subject *KRL* in Strasbourg. *British Journal of Religious Education*, 31(3), 263-275.

Løgstrup, K. E. (1956/1991). *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal.

Løgstrup, K. E. (1976/1995). Kunst og erkendelse. Kunstfilosofiske betragtninger. I K. E. Løgstrup (Red.), *Metafysik* (2. utg., Vol. 2). København: Gyldendal.

Løken, H. N., & Stubø, I. (2010). Avhengighet og ansvar. Knud E. Løgstrups og Hans Jonas' tenkning som utgangspunkt for formidlingen av solidaritetstanken i skolen. *Prismet*, 61(2).

Nouwen, H. J. M. (2001). *Den bortkomne sønn vender hjem*. Oslo: Verbum

Pahuus, M. (1994). Spændingen mellom den eksistensfilosofiske og den skabelsesteologiske tenkemåde i Løgstrups æstetik. I D. T. Andersson, F. R. Johannessen & A. Lindseth (Red.), *Skabelse og etik. Motiver i K.E. Løgstrups filosofi* (s. 26-44). Hadsten: Mimer.

Skeie, G. (2009). Religions- og livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (s. 65-76). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Smith, D. W. (2011). Phenomenology. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 1-24. Lokalisert på <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/>

Stubø, I. (2002). Bibelfortellinger og illustrasjoner i klasserommet. *Prismet*, 53(2), 77-85.

Stubø, I. (2005). Ord og bilde i samspill. Bibelfortellinger og illustrasjoner i det flerkulturelle klasserommet. *Prismet*, 56(3), 215-229.

Sørensen, M., & Austring, B. D. (2010). Mot et læringsorientert estetikkbegrep. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 39-53). Oslo: Gyldendal akademisk.

Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 23-38). Oslo: Gyldendal akademisk.

Winje, G. (2012). Religiøs kunst i undervisningen. I G. Winje, T. Tobiassen & R. E. Kristiansen (Red.), *Guddommelig skjønnhet : kunst i religionene* (s. 275-287). Oslo: Universitetsforl.

Wolf, J. (2002). Hva er fænomenologi? . I J. Wolf & M. Gjerris (Red.), *Spor i Sandet. Bidrag til forståelse af K.E. Løgstrups forfatterskab* (s. 93-106). København: Forlaget Anis.

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. [Vallset]: Oplandske bokforl.

Författare

Ingebjørg Stubø er Førsteamanuensis vid Høgskolen i Hedmark, avd. for lærerutdanning og naturvitenskap.