

KUNST OG KOMMUNIKASJON



HVORDAN KOMMER ELEVENES MUNTlige FERDIGHETER FRAM
GJENNOM SAMTALE OM ET KRISTENDOMSSPESIFIKT KUNSTBILDE?

Av Elisabeth Kvadsheim Haanes

AVH502. Masteravhandling ved Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo 2009

Det å leve betyr å kunne
lytte, spørre, være enig og være uenig
– kort sagt å involvere seg i dialog. ¹

¹ Dysthe 1995:210

INNHold

1	INNLEDNING	5
1.1	Tema	5
1.2	Problemstilling.....	8
1.3	Metode	9
1.4	Materiale	10
2	KUNSTBILDET I BRUK	15
2.1	Valg av kunstbilde	15
2.2	Billedkunstens betydning i kristendommen	16
2.3	Didaktiske refleksjoner knyttet til billedsamtalet.....	18
2.4	Innholdsanalyse av Angelicos Bebudelsen (1430-32)	20
3	MUNTlig FERDIGHET I RLE-FAGET	23
3.1	Muntlighet – en av fem grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet.....	23
3.2	Utviklingen av grunnleggende ferdigheter i KRL-faget	25
3.3	Den grunnleggende ferdigheten å kunne uttrykke seg muntlig.....	26
3.4	Muntlige ferdigheter i RLE- planen.....	28
3.5	Samtale som muntlig ferdighet i RLE.....	30
3.6	Hva er samtale?.....	30
3.7	Billedsamtale.....	32
3.8	Billedsamtale i gruppe	33
4	MUNTlighet OG LÆRING	35
4.1	Språk og kommunikasjon i et sosiokulturelt perspektiv	35
4.2	Samtale som tanketekst.....	36
4.3	Samtalepartneren som ”støttende stillas”	37
4.4	Dialogisk undervisning	40
4.5	Bakhtin, språk og kommunikasjon.....	42
5	METODISK MELLOSPILL	51
5.1	Oversiktsanalyse	51
5.1.1	Fordelingen av taleturer	52
5.1.2	Forhandling om deltemaer.....	53
5.1.3	Elevenes svarende reaksjoner.....	54
5.1.4	Lærerens spørsmål og svarende reaksjoner	61
5.2	Næranalyse.....	64

6	SAMMENDRAG AV SAMTALENE	65
6.1	Sammendrag av samtale 1.....	65
6.2	Sammendrag av samtale 2.....	67
6.3	Sammendrag av samtale 3.....	70
7	ANALYSE AV SAMTALENE	73
7.1	Fordelingen av taleturer mellom lærer og elever	73
7.2	Forhandling om deltemaer	73
7.3	Analyse av billedtolkningens ulike faser	75
7.4	Elevenes svarende reaksjoner	77
7.5	Lærerens spørsmål og svarende reaksjoner.....	80
8	OPPSUMMERING OG TOLKNING	83
8.1	Elevenes svarende reaksjoner	83
8.2	Elevene samarbeider om å bygge mening.....	84
8.3	Hvordan lærerens spørsmål og svarende reaksjoner påvirker samtalene.....	91
8.4	Støttende stillas	95
8.5	Varierer elevenes muntlige engasjement med billedtolkningens ulike faser?	100
9	KONKLUSJON OG UTBLIKK	103
10	LITTERATUR	105
	VEDLEGG 1: Samtaleguide	108
	VEDLEGG 2: Introduksjon til samtalen	111
	VEDLEGG 3: Brev til foresatte	112
	VEDLEGG 4: SAMTALE 1	114
	VEDLEGG 5: SAMTALE 2	138
	VEDLEGG 6: SAMTALE 3	166

1 INNLEDNING

1.1 Tema

Gjennom læreplanreformen som førte til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), ble et nytt, obligatorisk religions- livssyns- etikk- og filosofifag innført i Norge. Faget fikk navnet *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap* (KRL). Slektskapet mellom religiøs og estetisk arv skulle komme tydelig fram i opplæringen, med vekt på blant annet bildende kunst og arkitektur.² Jeg opplevde at jeg som lærer ikke hadde tilstrekkelige kunnskaper om religionenes estetiske uttrykksformer til å oppfylle disse kravene, og begynte derfor å studere forholdet mellom religion og estetikk. Dermed fikk religionenes estetiske ”språk” stadig større plass i undervisningen min, og jeg erfarte at mine elevers innsikt i faget vokste i takt med denne utviklingen.

I 2006 fikk grunnskolen en ny læreplan: *Kunnskapsløftet* (K06). Dannelsesaspektet er etter min mening tonet ned i denne planen, hvor kunnskapsmål, kompetanse og ferdigheter er sentrale begreper. Samtidig kan den estetiske dimensjonen i religionene komme fram også i slike sammenhenger. Blant annet skal elevene tilegne seg fem *grunnleggende ferdigheter* i arbeidet med fagene. De skal kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy. Målene for disse ferdighetene skal være integrert i fagplanene på det enkelte fags premisser.³ Dette gjelder også for faget *religion, livssyn og etikk* (RLE), som erstattet KRL-faget i 2008.⁴ Etter min mening kan alle de grunnleggende ferdighetene utvikles gjennom arbeid med religion og estetikk, men i denne sammenhengen skal jeg begrense meg til den første ferdigheten som nevnes, nemlig muntlig uttrykksevne. Selv om et kunstverk kan åpne seg for elevene på forskjellige måter, opplever jeg stadig at det verbale er en av de viktigste døråpnerne. Dette finner jeg støtte for hos psykologen Norman Freeman, som hevder at det pedagogen formidler om kunst, får en effekt bare hvis elevene tar formidlingen språklig til seg.⁵

² L97:90

³ K06:39

⁴ Læreplan i religion, livssyn og etikk (RLE08) har erstattet læreplanen i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL). Den nye læreplanen er justert for å imøtekomme den europeiske menneskerettsdomstolen som i dom av 29. juni 2007 fastslo at KRL-faget krenket den Europeiske menneskerettighetskonvensjonen.

⁵ Fra undersøkelsen ”What kind of reasoning is in children’s minds when they engage in art?” omtalt i Samuelsen 2003:50

Flere forskere har de siste årene gjort undersøkelser knyttet til muntlighet i norsk grunnskole. Her skal jeg bare nevne noen: Sylvi Penne har forsket på hvordan elever på ungdomstrinnet konstruerer mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster;⁶ Vibeke Grøver Aukrust har observert samtaledeltakelse i klasserommet;⁷ Frøydis Hertzberg har analysert arbeid med strukturerte diskusjoner, verkstedøvelser⁸ og fremføringer;⁹ og Olga Dysthe har undersøkt hva som skjer i klasserommet når lærere prøver å innføre skriving og samtale som redskaper for læring.¹⁰

Synnøve Matres doktorgradsarbeid¹¹ gir innblikk i hvordan barn deltar i samtaler og utvikler muntlige tekster. Gjennom nærstudier av 5-8 åringers spontane samtaler i en spikkesituasjon, undersøkte hun deres ferdigheter i forhold til å presentere et tema, utvide og utvikle dette temaet og tilpasse temaet til mottaker, situasjon og kontekst.¹² Som forventet fant hun mange *narrativer*, det vil si fortellinger eller beskrivelser av sanne eller oppdiktete hendelser. Men hun ble overrasket over den sentrale plassen også utgreiing eller *heuristiske*¹³ tekster hadde i barnas samtaler. Disse tekstene kunne inneholde elementer både av forklaring, undring, filosofering, refleksjon, argumentasjon, drøfting og vurdering.¹⁴ Slik brukte barna språket til å prøve å forstå verden, og til å finne ut av hvordan ting henger sammen. Hvis disse funnene er representative for aldersgruppen, kan det i følge Matre bety av mange voksne undervurderer barns muntlige kompetanse.¹⁵

Men sier forskningen noe om elevenes muntlighet i møte med bildende kunst? Mitt inntrykk er at dette er et forsømt felt, og at de få undersøkelser som er blitt gjort har fokusert mer på kunstformidlerens ferdigheter enn på elevenes. Pedagogen Arne Magnus Samuelsen, som har gjort studier av hvordan kunst blir formidlet til barn og unge både gjennom kunstmuseum og skole,¹⁶ hevder for eksempel at kunstpedagogene i hans prosjekt mestrer

⁶ Penne, Sylvi (2006): *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster*. Dr.polit.-avhandling. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet

⁷ Aukrust 2003

⁸ F. eks. fortellerverksted eller intervjuøvelser

⁹ Hertzberg 2003

¹⁰ Dysthe 1995

¹¹ Matre, Synnøve (1997): *Munnlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. Dr.art.-avhandling: NTNU, Trondheim.

¹² Matre 1995:5

¹³ Bruken av dette begrepet henter Matre hos Halliday, som er opptatt av språkets ulike funksjoner hos barn. Heuristisk funksjon innebærer å bruke språket til å finne ut av og forstå verden (Matre 1995:12).

¹⁴ Matre 1995:14

¹⁵ Matre 1995:14

¹⁶ Samuelsen 2003

verbal tilnærming til elevene i form av *dialoger*.¹⁷ Men han sier lite om hvordan elevene svarer på denne tilnærmingen. Den samme tendensen finner jeg i evalueringen av vandreutstillingene som tilbys skolene gjennom det såkalte *Pilotgalleriet*.¹⁸ Her konkluderer forskerne med at kunstformidlerne som fulgte med utstillingene hadde gode dialogevner, og at de praktiserte åpne dialoger med elevene. Imidlertid var det ikke alltid at de ga dem nok tid til å svare.¹⁹ Dette kan tyde på at elevene kunne ha utfoldet seg mer muntlig, men ellers får deres muntlige ferdigheter liten oppmerksomhet i rapporten.

Når forskningen sier så lite om barns muntlighet i møte med bildende kunst generelt, er det naturlig at den sier enda mindre om kunst knyttet til religionene. Guri Lorentzen Østbye lar imidlertid barn møte kunstobjekter som kan relateres til RLE-faget,²⁰ men først og fremst til hovedområdet ”etikk og filosofi”. Hennes prosjekt dreier seg om møter mellom barn og kunst som danningsarena, hvor kunstobjektene representerer noe foranderlig som barnet selv kan være med å bestemme når det ytrer seg i kunstmøtet. På bakgrunn av dette, hevder hun at kunst bidrar til ”å synliggjøre det grenseland barna må leve i, og de etiske så vel som estetisk relaterte utfordringer de stadig stilles overfor.”²¹ Hun fokuserer både på elevenes kroppslige og emosjonelle ytringer og på de verbalspråklige. Men det som først og fremst ser ut til å fange hennes interesse er det som skjer på det individuelle plan, i møtet mellom den enkelte elev og kunstverket. Samhandlingen mellom deltakerne innenfor kommunikasjonssfæren framstår mer som ramme for den enkeltes individuelle opplevelse og erkjennelse enn som en verdi i seg selv.

Forskere har altså belyst ulike sider ved barns og unges muntlige ferdigheter i skolen, men interessen har i stor grad vært knyttet til norskfaget og til eldre elever enn tredjeklassinger. Matre har imidlertid fokusert på barn i førskolealder og tidlig skolealder. Men hennes studier dreier seg om barns bruk av språket i en spontan samtalekontekst med jevnaldrende, og ikke på en undervisningskontekst med læreren som samtaleleder. Østbye har forsket på barns møter med kunst i skolen, men hun har lagt vekten på den enkeltes individuelle erkjennelsesprosess uavhengig av deres talespråklige ferdigheter. Så vidt jeg vet

¹⁷ Samuelsen, Arne Marius (2004): *Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole- med vekt på formidlerrollen*. Universitetet i Bergen, Institutt for kulturstudier og kunsthistorie.

¹⁸ Pilotgallerier er vandreutstillinger som tilbys skolene i regi av ”Den kulturelle skolesekken”

¹⁹ Samuelsen 2003:86f.

²⁰ Østbye, Guri Lorentzen (2006): *Barn, Kunst, Danning. Om møter mellom barn og kunst som danningsarena for barn i grunnskolen*, Universitetet i Bergen, Institutt for kulturstudier og kunsthistorie.

²¹ Østbye 2006:296

er det ikke gjort undersøkelser som kombinerer kunst innenfor religionene med studier av elevers ferdigheter til å uttrykke seg muntlig.²²

Jeg knytter prosjektet mitt til den forskningen jeg her har trukket fram, men velger samtidig en ny tilnærming. I likhet med Matre undersøker jeg yngre elevers samtaleferdigheter, men jeg flytter fokuset fra spontan samtale til billedsamtale. Når forskere undersøker muntlige ferdigheter knyttet til et bestemt skolefag, dreier det seg nesten utelukkende om norskfaget. Jeg undersøker derimot hvordan denne ferdigheten blir praktisert i faget RLE. I elevers møte med kunst, har forskerne vært mest opptatt av den opplevelse og erkjennelse som oppstår i et slikt møte, og hvordan kunstformidleren kan legge til rette for dette. Jeg ser også nærmere på hvordan de voksne kan fremme eller hemme elevenes utbytte av kunstmøtet, men jeg fokuserer lite på elevenes kroppslige og emosjonelle opplevelse. Mitt prosjekt dreier seg om hvordan elevenes samtaleferdigheter blir praktisert i undervisningssamtaler om et kristendomsspesifikt kunstbilde i RLE-faget. Jeg kjenner ikke til at andre har undersøkt forholdet mellom muntlig samtaleferdighet og elevenes RLE-kompetanse, og heller ikke at et kristendomsspesifikt, narrativt kunstbilde har vært brukt som utgangspunkt for studier av elevers muntlige bruk av norsk språk. I og med skolens satsing på grunnleggende ferdigheter i alle fag, vil en slik undersøkelse være både aktuell og viktig.

1.2 Problemstilling

Spørsmålet jeg stiller i denne undersøkelsen er: *Hvordan kommer elevenes muntlige ferdigheter fram gjennom samtale om et kristendomsspesifikt kunstbilde i RLE-faget?*

Jeg undersøker ikke enhver form for muntlighet, men begrenser analysen til muntlig samtaleferdighet.²³ Som utgangspunkt for drøftingen, analyserer jeg tre konkrete undervisningssamtaler omkring kunstverket *Bebudelsen* av den italienske renessansemaleren Angelico,²⁴ og jeg stiller følgende tilleggsspørsmål: Hvordan svarer elevene på hverandres ytringer? Hvordan forhandler de seg fram til mening? Hvilken sammenheng er det mellom lærerens deltakelse og elevenes verbale aktivitet? Får elevene støtte til å utfolde seg innenfor

²² I boka *Barn + kunst = danning* (Gurilo Forlag 2007) trekker Guri Lorentzen Østbye fram flere religionsspesifikke bilder. Men her bruker hun dem som forslag til undervisningsopplegg, ikke som objekt for forskning.

²³ Samtaleferdighet kan etter min vurdering også omfatte skriftlige sjangere som brevskrivning og en rekke ulike former for digitale samtaler. For å presisere hva jeg mener, bruker jeg derfor uttrykket *muntlige samtaleferdigheter*.

²⁴ Guido di Pietro da Mugello (1395-1455), best kjent som Fra Angelico, men også Beato Angelico eller Fra Giovanni da Fiesole.

sin nærmeste utviklingssone? Varierer elevenes engasjement med billedtolkningens ulike faser?

1.3 Metode

Jeg vil kombinere kvalitativ metode med systematisk-diskursiv metode. For det første undersøker jeg grunnlagsdokumentene²⁵ med sikte på å få fram hvordan begrepet muntlighet, med særlig vekt på samtale, er brukt i læreplanen. Deretter henter jeg fram relevant teorilitteratur, som jeg bruker som utgangspunkt for analysen av samtalene. Jeg anvender i hovedsak sosiokulturell teori slik den framkommer i litteratur knyttet til Lev Vygotskij og Mikhai Bakhtin. Sistnevntes bok *Spørsmålet om talegenrane* (2005) har vært særlig nyttig for meg, både som teoretisk bakteppe og som utgangspunkt for utviklingen av et analyseverktøy. Jeg har ikke gått strake veien til valg av teorilitteratur og utvikling av kategorier for analysen, men har prøvet og feilet mye. Jeg trodde for eksempel lenge at jeg kunne bruke John L. Austins teorier om talehandlinger som bakgrunn for analysen,²⁶ men kom fram til at Bakhtins teorier om hvordan replikkene i en dialog er relaterte til hverandre er bedre egnet til å undersøke en billedsamtale. Jeg bruker uansett ikke noe helhetlig teoriunivers som bakgrunn for dette prosjektet. Jeg har valgt teoriperspektiver ut fra et pragmatisk og eklektisk hensyn, og anvender teoriene bare i den grad de kaster lys over mitt materiale. Det betyr for eksempel at jeg kombinerer Bakhtins teorier med Nystrand og Gamorans forskning omkring opptak og høy verdsetting. Fra Ragnhild Söderberghs dialoganalysemodell²⁷ anvender jeg bare en av kategoriene, nemlig ”innføring av nytt samtaleemne”, fordi det bare er denne jeg trenger som supplement til de kategorier jeg allerede har funnet fram til gjennom Bakhtins teorier.

Mitt materiale består av tre billedsamtaler. De to første samtalene ble gjennomført i samme uke, mens den tredje fant sted nesten en måned senere. Jeg begynte imidlertid ikke å analysere materialet før jeg hadde transkribert alle tre, og regner derfor med at dette ikke har påvirket resultatene. Under den første samtalen var jeg til stede som observatør. Men da jeg oppdaget at flere forskere selv hadde deltatt i samtalene de analyserte,²⁸ valgte jeg å lede de to siste samtalene selv. Det er mulig at min tilstedeværelse under den første samtalen kan ha bidratt til å gi meg en forforståelse av hva som får slike samtaler til å fungere. Men jeg mener

²⁵ Med “grunnlagsdokumenter” mener jeg *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97), *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (K06) og *Læreplan i religion, livssyn og etikk* (RLE08).

²⁶ John Langshaw Austin: *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press 1962.

²⁷ Beskrevet i Ragnhild Söderbergh: *A Model for Description and Evaluation of the Communicative Performance of Adult-Child Dyads in a Free Play Situation*. Lund 1985, sitert etter Matre 2000:132-137.

²⁸ Jf. Østbye 2006 og Matre 2000.

at dette uansett ikke virker negativt inn på undersøkelsen, siden jeg ikke er ute etter flest mulig kvantitativt sett gode funn. Jeg tror dessuten at ferdigheter i samtaleledelse utvikles over tid, og at den tilstedeværelse det her er snakk om neppe kan ha ført til endringer av betydning.

Det er ikke uproblematisk å forske på sin egen praksis, men jeg mener at en tilstrekkelig objektiv tilnærming til materialet er mulig. Naturligvis vil subjektive valg og oppfatninger kunne føre til at jeg legger for mye vekt på noen funn, og overser andre. Men når jeg likevel beskriver tilnærmingen som ”tilstrekkelig objektiv”, begrunnes dette i at alt mitt materiale er etterprøvbart. Jeg har tatt lydopptak av alle samtalene, og transkribert disse i ettertid. Disse er tilgjengelige som vedlegg.²⁹ Dessuten kommer jeg med en rekke teksteksempler som belegg for mine påstander.³⁰ Leseren kan selv vurdere hvordan jeg analysere og tolker, og har samtidig mulighet for å dra andre slutninger ut fra de samme data.

Jeg kan ikke uten videre trekke generelle slutninger ut fra de analysene jeg foretar. Det jeg først og fremst kan si noe om, er hvordan de aktuelle barna bruker språket i møtet med kunstbilde i de gitte situasjonene. Men jeg kan peke på tendenser som framkommer i undersøkelsen, tendenser som det er rimelig kan være typiske for aldersgruppa generelt i samtale om et kristendomsspesifikt og figurativ kunstbilde i en skolekontekst.

1.4 Materiale

Bildevalg

Bildet jeg har valgt som utgangspunkt for samtalene er *Bebudelsen* (1430-32), en albertavle i tempera på tre, av den italienske dominikanermunken Fra Giovanni Angelico da Fiesole.³¹ Kunstverket hørte opprinnelig til i San Domenico i Fiesole, Toscana, men ble solgt til Spania i 1611. I dag henger kunstverket i Museo del Prado i Madrid. Angelico lagde flere bilder av bebudelsesscenen, men denne versjonen finner jeg spesielt interessant, fordi han her knytter sammen bebudelsen og syndefallet. Bildet formidler ikke bare en scene fra bibelhistorien, men også et stykke av den kristne troslæren.

Jeg lastet ned bildet fra internett og gav elevene hvert sitt eksemplar i farger og i A4-størrelse. Fordelen med denne måten å gjøre det på, er at hver samtaledeltaker lett kan se

²⁹ Se vedlegg 4, 5 og 6

³⁰ For å øke lesbarheten i teksten kaller jeg den første eleven som sier noe i hvert tekstutdrag for ”elev 1”, den andre for ”elev 2” og den tredje for ”elev 3” uten å ta hensyn til hvilken elev det er. Jeg er ikke ute etter å sammenlikne elevenes muntlige ferdigheter innenfor samme samtalegruppe, og er derfor ikke opptatt av å skjelle mellom elevene.

³¹ Se note 24.

detaljene i bildet. Svakheten er at deltakernes oppmerksomhet ikke samles om et felles punkt, men hver og en ser på sitt eksemplar.

Lærervalg

Den første samtalen ble ledet av lærer 1, mens jeg ledet de to siste samtaleene selv. Jeg kaller meg for ”lærer 2”. Vi har begge vært kontaktlærer i drøye to år for elevene vi samtaler med, og kontakten med dem, er god. Vi underviser klassen i de fleste fag, men vi har ulik faglig bakgrunn. Mens lærer 1 har 10 vektall i KRL-faget, noe som var obligatorisk for alle lærerstudenter da hun tok utdanningen for ti år siden, har jeg tilleggsutdanning i islam, kristendomskunnskap, samt kristendom og kunst; og jeg arbeider for tiden med en masteravhandling i RLE. Vi har vært kollegaer i drøye to år, men aldri arbeidet sammen om planlegging eller gjennomføring av konkrete undervisningsforløp.

Elevvalg

Billedsamtaalen foregår mellom elever og lærer i en skolesituasjon, hvor *klasseromssamtalen* som regel dominerer. Både norske og internasjonale studier framstiller imidlertid denne type samtale som kontrollerende og passiviserende, med liten språklig og faglig verdi.³² Særlig på høyere klassetrinn har slike samtaler en tendens til å foregå nærmest som ”et ritual hvor læreren stiller spørsmål som hun på forhånd vet svaret på, og der det hele tiden er de samme elevene som melder seg.”³³ Den utforskende klassesamtalen der lærer og elever i fellesskap reflekterer over et emne, er langt mer krevende, særlig fordi det kan være vanskelig å få alle elevene til å delta aktivt i samtalen. Skulle dette likevel lykkes, faller den enkelte elev lett av lasset fordi så mange skal ha ordet. Dette prøver jeg å motvirke ved å la samtalen utfolde seg innenfor en gruppe med få deltakere. Samtidig mener jeg at det bør være mer enn to elever i hver samtalegruppe, slik at flere jevnaldrende kan kommunisere sine tanker og opplevelser med hverandre. Gruppene består derfor av fire deltakere, én lærer og tre elever. Jeg er klar over at små samtalegrupper med lærer hører til sjeldenhetene i dagens skole. Til det er lærertettheten for lav. Imidlertid praktiserer mange skoler alternative gruppeorganiseringer, og i slike sammenhenger kan dette la seg gjøre uten ekstra ressurser.

³² Penne og Hertzberg 2008:18.

³³ Penne og Hertzberg 2008:18. Jf. Vibeke G. Aukrusts artikkel: ”Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser”, i: Klette 2003:77-110.

Elever på samme alderstrinn har selvfølgelig ulik evne til å verbalisere sine inntrykk og meninger om et bilde. Her er det mange variabler å ta hensyn til, blant annet barnas modenhet, kjønn, interesser og erfaringer, deres faglige, sosiale og emosjonelle evner, og deres sosiokulturelle og språklige bakgrunn. Men i denne sammenheng vil det føre for langt å undersøke og drøfte bakgrunnsvariabler hos elevene. Dessuten er jeg som lærer vant til å nedtone betydningen av sosiale, økonomiske og kulturelle forskjeller.

Det eneste kravet jeg stilte til samtalegruppens sammensetning, var at begge kjønn skulle være representert. Lærerne opplevde at de fleste elevene i klassen ønsket å delta. Den ene gutten (G2) i samtale 1 ble valgt fordi han var så ulykkelig for å ha blitt forbigått i en annen sammenheng. Barna i samtale 2 og 3 ble valgt etter loddtrekning. Det er derfor tilfeldig at alle tre gruppene består av to gutter og éi jente. Barnas foreldre ga skriftlig tillatelse til at de kunne delta.³⁴

Elevene i samtalegruppe 1 er fjerdeklassinger, mens elevene i samtalegruppe 2 og 3 er tredjeklassinger. Men aldersforskjellen er likevel så liten at jeg ikke tar hensyn til dette i drøftingen.

Kvalitativt innsamlet materiale

Læreren som ledet samtale 1 fikk både skriftlig og muntlig informasjon om *Bebudelsen* og om hvordan bildet kan tolkes gjennom en innholdsanalyse. Hun fikk en samtaleguide med forslag til spørsmål,³⁵ men jeg la vekt på at guiden bare skulle være et hjelpemiddel. Dette begrunnet jeg med at en samtaleleder må kunne improvisere underveis, slik som å stille tilleggsspørsmål og føre samtalen videre, føre en avsporet samtale inn på sporet igjen, eller følge elevene hvis de går inne på et uventet, men likevel relevant spor.

Min rolle under samtale 1 var å observere nonverbal kommunikasjon og notere stikkord underveis. Dette viste seg å være vanskeligere enn jeg hadde trodd på forhånd, siden jeg ikke skulle delta i samtalen og derfor ikke satt ved samme bord som samtaledeltakerne. Jeg fikk ikke med meg alle detaljer, men noterte når elevene tydelig ble opptatt av forhold som ikke hadde noe med samtalen å gjøre. Det at jeg var til stede under samtalen kan ha påvirket deltakerne, selv om det i dag er vanlig at for eksempel konsulenter fra PPT³⁶ er til stede for å observere i timene.³⁷

³⁴ Vedlegg 3.

³⁵ Vedlegg 1.

³⁶ Pedagogisk -psykologisk tjeneste (PPT) er kommunens rådgivende og sakkyndige instans.

³⁷ Observatørens påvirkning er en klassisk problemstilling i vitenskapsfilosofien. Jf. Matre 2000:58f.

Det var lettere å observere elevene nonverbale kommunikasjon i de samtalene som jeg ledet selv. Grunnen var at jeg da så alle ansiktene like godt. Men jeg tror det ville ha virket forstyrrende på alle involverte om jeg som deltaker skulle ha skrevet notater under samtalene. Derfor er bare noen få nonverbale ytringer med i nedtegnelsene, og jeg har lagt liten vekt på dem i analysen. Dersom jeg hadde filmet samtalene, ville jeg fått en helt annet innsikt i det nonverbale samspillet i kommunikasjonssituasjonen. Men videoopptak er svært tidkrevende å analysere, og det ville ha sprengt grensen for denne undersøkelsen.

Deltakerne satt ved et rundt bord, og samtalene startet med at elevene fikk utdelt hver sin fargekopi av kunstbildet. Jeg hadde utarbeidet en instruksjon til igangsettingen av samtalen, men ingen av lærerne brukte den nøyaktige ordlyden fra denne.³⁸

Det ble tatt lydopptak av de tre samtalene, og disse ble så transkribert til tekst i etterkant. Ord som ligger rimelig nær skriftspråket, har jeg gjengitt i skriftspråkform.³⁹

³⁸ Vedlegg 2.

³⁹ Vedlegg 4, 5 og 6.

2 KUNSTBILDET I BRUK

2.1 Valg av kunstbilde

I RLE-planen brukes begrepene *kunst* og *estetiske uttrykk* uten at de forklares nærmere.⁴⁰ Det finnes ingen kunstkanon i RLE, og mange lærere lar i praksis lærebokforfattere og billedredaktører gjøre disse valgene for dem.⁴¹ Med begrepet *kunstbilde*, mener jeg billedskapende, visuelle kunstarter i original eller reproduisert form; som for eksempel malerkunst, grafikk, skulptur, tekstilkunst, datakunst og graffiti.

Jeg har kunnet velge mellom utallige kunstbilder til dette prosjektet, men har valgt et kristendomsfaglig, fortellende og figurativt renessansebilde. Jeg skal i det følgende begrunne dette valget.

Original eller sekundær kunst?

Lærebøkene kunstbilder har det felles at de alle er *sekundær kunst*, det vil si kunst i reproduisert form. Sekundær kunst er tilgjengelig i skolen ikke bare i lærebøkene, men også i kunstbøker, på postkort, på posters, i kalendere, på lysark og gjennom internett. Original kunst kan vi presentere for elevene ved å dra på ekskursjoner til gallerier, til lokale kunstnere eller til religionenes hellige hus. Men økonomiske og praktiske faktorer i skolen gjør at slike utflukter begrenser seg selv. Jeg vet gjennom egen undervisningspraksis at de bildene som er mest tilgjengelig, også blir mest brukt. Derfor har jeg valgt et kunstverk i reproduisert form her.

Kunstbilde med allmennmenneskelig eller religionsspesifikt innhold?

Min erfaring er at mange kunstbilder med et allmennmenneskelig innhold, og med motiver som kan knyttets til etiske og filosofiske spørsmål i RLE, i stor grad inviterer elevene til å komme med egne assosiasjoner, opplevelser og erfaringer.⁴² Bilder med religionsspesifikke motiver kan være langt mer krevende som samtaleobjekter, fordi motivene ikke kan tolkes

⁴⁰ Kanskje forventes det at arven fra L97 føres videre? Under avsnittet om arbeidsmåter i KRL-faget, heter det at *det er nærliggende å la [...] slektskapet mellom religiøs og estetisk arv komme tydelig fram i opplæringen gjennom vekt på bildende kunst, arkitektur, musikk, drama og litterære tekster* (L97:90). I K06 kommer den estetiske dimensjonen til uttrykk i læreplanens generelle del under avsnittet *"Det skapende menneske"* (K06:6f.) og i *"Prinsipper for opplæringen"* under avsnittet *"Sosial og kulturell kompetanse"* (K06:32).

⁴¹ Tobiassen 1997, jf. Winje 2003.

⁴² Dette viser også evalueringene av *"Pilotgalleriet for barn og unge"* i regi av *"Den kulturelle skolesekken"* og *"Klangfuglprosjektet"* i regi av Norsk kulturråd.

fritt. Dette gjelder i særlig grad figurative og fortellende bilder.⁴³ Men det er takket være slike bilder at fortidens mennesker, som ikke kunne lese eller forstå de lærdes latin, likevel ble kjent med bibelhistorien og den kristne tro. Jeg antar at slike bilder, som en gang ble laget for å gi mennesker grunnleggende kunnskaper om kristendommen, kan fungere på samme måte i dag. Jeg har derfor valgt ut et nesten 600 år gammelt kristendomsspesifikt bilde, malt av en dominikanermunk som var opptatt av opplæring og formidling.

Også i vår tid oppfatter vi bilder som en slags tekst framsatt i et billedspråk. Borgersen og Ellingsen kaller billedanalyse for ”en transformasjon av synsinntrykk og opplevelser til verbalspråklige ytringer”.⁴⁴ De betrakter altså bilder som kommunikasjonsmedier, og min interesse knytter seg til hvordan det valgte bildet kommuniserer med dagens elever.

Kunstbilde med et narrativt motiv

Det er bildets egenskaper som pedagogisk tekst jeg prøver å gjenspeile i denne undersøkelsen. Jeg har derfor valgt et narrativt bilde, fordi jeg mener det er godt egnet til å få elevene til å fortelle hva de ser, diskutere hvem skikkelsene er, hvor hendelsene finner sted og hva som skjer. Samtidig visualiserer dette bildet viktige trekk ved den kristendommens troslære, slik at jeg kan undersøke om bildets språk fortsatt kan formidle kunnskap til nye generasjoner. Jeg er klar over at et slikt valg kan vise seg å være vanskelig i en tid med strenge krav til å oppfylle opplæringslovens krav om en objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning.⁴⁵ Men det kan også gjøre undersøkelsen mer interessant.

2.2 Billedkunstens betydning i kristendommen

En lærer som bruker et kristendomsfaglig bilde til undervisningsformål, bør kjenne til den kulturhistoriske sammenhengen bildet hører hjemme i. Inspirert av Platons tanker om det jordiske som en blek avskygning av ideenes verden, ble kunsten helt tilbake til 200-tallet

⁴³ Les om hvordan det abstrakte maleriet til Jakob Weidemanns: *Tre små hyrder og en budbringer* (1991) kan stimulere de yngste elevene både til samtale og til egen skapende virksomhet - i Fatland, Torunn og Eyvind Skeie: *Med høy til pute. Betlehemsbarnet i bildekunst og fortelling*. Oslo: IKO-Forlaget 1997. Jf. Haanes 2003:130.

⁴⁴ Borgersen og Ellingsen 1993:22

⁴⁵ Som en følge av den europeiske menneskerettsdomstolens lov av 29. juni 2007, er formuleringen om at undervisningen i RLE-faget skal presentere ulike verdensreligioner og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk, tatt inn i lovteksten i § 2-4 i opplæringsloven.

betraktet som en avbildning av den himmelske virkelighet. Gjennom bilder, arkitektur og musikk prøvde man å etterlikne den fullkomne harmoni.⁴⁶

Kirken var fra begynnelsen av hovedarena og oppdragsgiver for kristendommens billedkunst. Men bruken av bilder skapte store stridigheter i løpet av kristendommens første århundrer. Mens noen begynte å tilbe billedframstillinger av hellige personer, prøvde andre å avskaffe bildene helt, av frykt for at nettopp dette skulle skje. I middelalderen var det rådende synet i Vestkirken at bildene ikke skulle tilbes, men at de kunne brukes til utsmykning og til pedagogiske formål. For folk flest, som verken hadde bøker eller kunne lese, fungerte veggmaleriene som visuell tekst. Dette var likevel ikke uproblematisk. I Kinsarvik kan vi for eksempel lese følgende tekst på latin ved siden av en avbildning av Kristus på korset: ”Bildet du ser, er verken Gud eller menneske, men det som bildet forestiller, er Gud og menneske”.⁴⁷ Her fant man det nødvendig å understreke at det er Kristus som skal tilbes, ikke bildet av ham.

I renessansen var kirken fortsatt den viktigste oppdragsgiver for malerne, men også borgerlige hjem bestilte kunstbilder med motiver fra kristendommen. Kunstverket skulle bevege, belære, glede og utvikle betrakterens dannelse. Det var viktig å få fram følelsene som de avbildede personene hadde for hverandre, slik at den som så bildet kunne ta del i disse følelsene. Det religiøst dannede og det idealt menneskelige ble framstilt for å virke foredlende på betrakteren.⁴⁸ *Bebudelsen* av Fra Angelico hører til i denne tiden, hvor bibelske scener var sentrale motiver i billedkunsten, og hvor bildets hensikt var å formidle en åndelig virkelighet.

Fra 1700-tallet av betraktes kunstverket som en eget type objekt, med en verdi i seg selv. Kunsten ble sfæren for det subjektive, for følelsene og fantasien, og atskilt fra religionens sfære. Den kristne ikonografien ble mindre enhetlig, og motiver og temaer fra kristendommen ble stadig sjeldnere.⁴⁹

Gjennom læreverkene møter elevene kunstverk knyttet til kristendommen fra alle disse periodene. Geir Winje hevder at lærere i hovedsak bruker billedmaterialet som illustrasjoner til temaer og fortellinger.⁵⁰ I så fall er hensikten først og fremst å gi elevene flere innfallsvinkler til arbeidet med andre elementer i faget. I undervisningssamtalene som undersøkelsen min bygger på, har derimot kunstbildet *Bebudelsen* status som eget læremiddel. Det har en verdi i seg selv å bli kjent med bildets ikonografi og budskap.

⁴⁶ V.L.Haanes 2002:58

⁴⁷ Eksempelet er hentet fra Tormod Tobiassens beskrivelse av Kinsarvik-frontalet i Winje 2001:110, 173-177.

⁴⁸ V.L.Haanes 2002:58.

⁴⁹ V.L.Haanes 2002:59.

⁵⁰ Om utvalget av kunstbilder i KRL-læreverk og læreres bruk av dem, se Winje 2003.

2.3 Didaktiske refleksjoner knyttet til billedsamtalet

Brit Paulsen mener at arbeidet med kunstbilder kan utvikle tre typer kunnskapsområder:⁵¹

- 1) *Kulturhistorisk kunnskap* - faktakunnskap, biografiske data, begreper og samfunnsmessig og historisk kontekst.
- 2) *Ferdighetskunnskap* – ferdighet i å beskrive bildet, analysere form og innhold, og lære å uttrykke seg gjennom eget skapende arbeid.
- 3) *Personlig kunnskap*⁵² – kunnskap om egne følelser, tanker og ønsker. Denne kunnskapen kan føre til holdningsendring, den kan utfordre verdisynet og sette erfaringer i et nytt perspektiv. Elevene kan få en universell, allmennmenneskelig kunnskap ved å gjenkjenne sin personlige kunnskap i det andre opplever.

Kulturhistorisk kunnskap har på mange måter vært et honnørord i norsk skole siden utviklingen av L97. Gjennom samtalen om *Bebudelsen* får elevene både kunnskaper om et kunstverk fra renessansen og kunnskaper om kristendommen. Arbeidet med bildet er også med på å utvikle elevenes ferdighetskunnskap. I mitt materiale dreier det seg først og fremst om den muntlige ferdigheten *samtale*. Gjennom tilegnelsen av personlig kunnskap kan elevene kjenne igjen egne allmennmenneskelige følelser gjennom det valgte bildets skikkelser; for eksempel opplevelsen av frykt, av å få en tilsynelatende umulig oppgave, av å jages bort og av å måtte flytte fra noe trygt og godt til noe ukjent og skremmende. I slike tilfeller nærmer vi oss den form for deltakelse som er blitt stadig mer uønsket i faget.⁵³ Jeg tror ikke det er mulig å forhindre at et kunstbilde kan komme til å engasjere elevene på en personlig måte, men læreren kan la være å utnytte situasjonen. I følgende eksempel dreier læreren samtalen over på et mer nøytralt emne:

Elev 1: men *de* til sammen – på en måte - er jo *foreldrene* til hele jorda!– alle som lever

Elev 2: er Gud lissom *pappaen min* da?

Elev 3: hehe (*ler*)

Elev 1: hehe (*ler*) han er lissom *pappaen* til *alle* da

⁵¹ Paulsen 1996:23-31.

⁵² Personlig kunnskap er et begrep hentet fra Polanyis bok *Personal Knowledge* (1958). Han hevder at det ikke eksisterer noen form for kunnskap som er objektiv, upersonlig og universelt akseptert. All forståelse er personlig, men det betyr ikke at kunnskapen dermed er subjektiv (Dysthe 1995:51).

⁵³ Dersom vi skal eliminere denne risikoen helt, vil faget lett bli for teoretisk og lite engasjerende for elevene. Allerede i år 2000 viste en evaluering av datidens KRL-fag at mange ungdomstrinnselever opplevde faget som lite viktig for deres eget liv. De mente at timene sjelden handlet om noe de selv var opptatt av (Hagesæther m fl 2000:118). Utviklingen fra KRL til RLE kan ha ført til at det praktiserte faget er blitt enda mer akademisk og lite deltaker- og opplevelsesorientert. Men det vil føre for langt å gå nærmere inn på dette spørsmålet her.

Lærer: hehe (*ler og blar i papirene*) det+/
Elev 2: +⁷/pappa kan jeg få godteri'
(*Alle fire ler*)

Lærer: <okay – men da skal+/>

Elev 2: (*hever stemmen*) og så får vi det når vi kommer inn <i klasserommet vet du>+/
Lærer: <Gutt 2! – vi snakka litt om> den derre himmelen her (*peker på bildet sitt*) og kjolen hennes da – ser dere hvilken farge den har?⁵⁴

Her velger læreren å avbryte barnas replikkvekslinger, men jeg mener at hun også kunne ha latt dem fortsette. Det viktige er at læreren er bevisst sin egen nøytrale posisjon.

Lærerens perspektiv

Det handler med andre ord om RLE-fagets objektive, nøytrale og pluralistiske karakter.

Uavhengig av lærerens eget ståsted i forhold til det religiøse eller livssynsmessige, må hun innta et *faglig perspektiv* for å være profesjonell.⁵⁵ Det betyr at hun må ta utgangspunkt i det faglige; i kristendommen som religion, i billedanalyse og i samtale som grunnleggende ferdighet i RLE-faget. Hvis hun personlig er kritisk til den kristne tro, har hun likevel ikke anledning til å innta et *personlig perspektiv*. Det betyr at hun ikke kan behandle kristendommen ut fra sin egen religiøse eller livssynsmessige overbevisning. Tilsvarende skal heller ikke en kristen lærer innta et personlig perspektiv, fordi det kan føre til innslag av forkynnelse.

Panofskys teori

Angelicos *Bebudelsen* er etter min mening velegnet til å gi kunnskaper om kristendommen. Derfor ønsket jeg at utgangspunktet for samtalen først og fremst skulle være en *innholdsanalyse* av bildet. En slik analyse fokuserer på bildets ikonografi, budskap og hensikt. Kunsthistorikeren Erwin Panofskys teori om billedtolkningens tre faser er et nyttig hjelpemiddel i struktureringen av en innholdsanalyse. De tre fasene er.

1. den preikonografiske fasen (beskrivelse av hva man ser)
2. den ikonografiske fasen (innholdet tolkes i lys av relevant kulturhistorisk kunnskap)
3. den ikonologiske fasen (motivets dypere mening tolkes)

Jeg bruker denne teorien når jeg i det følgende analyserer bildet.

⁵⁴ Vedlegg 4, s.16.

⁵⁵ Mer om dette i Haanes 2003:54-57.

2.4 Innholdsanalyse av Angelicos Bebudelsen (1430-32)

Dette kunstverket er en altertavle i tempera på tre, laget i 1430-32 av Angelico (Fra Giovanni Angelico da Fiesole). Hovedmotivet er hentet fra Lukas-evangeliet, og viser erkeengelen Gabriel som kommer med bud til jomfru Maria om at Den Hellige Ånd skal komme over henne, og hun skal føde en sønn. Bildet skildrer samtalen mellom engelen og den fryktsomme jomfruen; en samtale som ender med at Maria erklærer seg som Herrens tjenerinne.⁵⁶ I venstre del av bildet ser vi Adam og Eva som har fått på seg skinnklær og jages ut av Edens hage, mens en engel (kjerub) vokter veien til livets tre.⁵⁷ I nedre billedkant i originalen er det en liten billedserie med scener fra Marias liv, men den bruker jeg ikke i denne sammenheng.

Preikonografisk fase

Når vi analyserer et bilde, kan vi gjøre dette i flere faser. Den første, som Panofsky kaller den preikonografiske fasen, er en ren beskrivelse av hva man ser. Her splittes bildeuttrykket opp, og vi studerer de enkelte detaljene. Bildet tømtes så å si for innhold, og betrakterens billedoppmerksomhet skjerpes. I denne fasen består lærerens oppgave i å lede elevenes blikk rundt i bildet og oppmuntre dem til å se både det som er i forgrunnen, mellomgrunnen og bakgrunnen; både det som blikket først festes ved og det som er mer skjult i skyggene.

På dette nivået i billedanalysen ser vi en ung, lyshåret, blek og alvorlig kvinne i fotsid kjole og kappe. En engel har nettopp landet. Han bøyer seg forover og holder armene i kryss over brystet. Det samme gjør kvinnen. Begge har glorie. En bok holder på å falle ned fra kvinnens fang. Vi ser ikke stolen hun sitter på, men det henger et vakkert stykke tekstil fra veggen bak henne og ned på gulvet under føttene hennes. Det kan minne om en tronstol. Engelen har på seg en forseggjort kjortel i et silkeaktig, purpurfarget stoff med dekorative plisseer og broderier av gulltråd. Klesdrakten, hårfrisuren og ansiktstrekkene er feminine. Rommet de oppholder seg i har tak og åpne vegger med søyler. Øverst er det et mønster og tre relieffer. Det midterste forestiller en mannsperson med skjegg og glorie. Taket er blåfarget med gule stjerneformete prikker. Ellers er rommet goldt. Gjennom en dør bak kvinnen skimter vi et enkelt møblert rom med en benk og et bord. Utenfor bygningen er det en frodig hage full av gress, blomster, palmer og frukttrær. En mann og en kvinne, kledd i enkle, grå klesplagg med belter av blader rundt livet, er på vei ut av bildet. Begge er alvorlige. Mannen holder høyre hånd under haken. Kvinnen knuger hendene sammen og kikker på mannen. På

⁵⁶ Luk 1,26ff.

⁵⁷ 1 Mos 3,24

bakken ligger det tre rødlige frukter. Like bak dem svever en rød engel som strekker ut armene. Himmelen er klar blå. I øverste venstre hjørne, kan vi skimte en hvit, åpen hånd inni en strålekrans. Fra denne hånden faller det en lysstråle diagonalt gjennom den frodige hagen og ned på kvinnen. En hvit due svever inni lysstrålen.

Ikonografisk fase

Med referanse til bibeltekstene i 1 Mosebok, kjenner vi igjen Adam og Eva, Edens hage og engelen som vokter hagen. Frukten på bakken er trolig fra "treet som gir kunnskap om godt og ondt".⁵⁸ Adam og Eva kan ha kastet dem fra seg da de ble avslørt etter å ha smakt på den forbudte frukten. Før syndefallet var de første menneskene nakne, men her har Adam og Eva fått på seg "klær av skinn"⁵⁹ som Gud laget til dem før han jagde dem ut av hagen. Engelen bak dem er en av kjerubene som skulle "vokte veien til livets tre".⁶⁰ Hånden i lyskransen er Guds hånd, og den sender en due gjennom lysstrålen. Duen er et ikonografisk tegn for Den Hellige Ånd⁶¹. Bibelteksten forteller at kvinnen er jomfru Maria. I kunsten framstilles hun ofte som en ung, alvorlig kvinne med glorie om hodet og bønneboka på fanget. Maria skal på dette tidspunktet være mellom 12 og 16 år.⁶² Hun er kledd i en mørk rød kjole. Purpurfargen var i den bysantinske verden lenge reservert for keiserinnens klesdrakt. Kjolefargen kan derfor være et ikonografisk tegn for Marias dronningverdighet. Men denne kjolen er mer rød enn purpurrød. Rød er jordens farge. Over kjolen bærer hun en kappe i himmelens blå farge. I kunsten framstilles Maria ofte på denne måten, med klær i himmelens og jordens farger. Engelen Gabriel er ikke avbildet med sitt vanligste attributt, en liljestav, som både symboliserer Marias uskyld og engelens status som budbringer. Men vi gjenkjenner likevel erkeengelen på grunn av den bibelske kilden. Både Maria og Gabriel har glorie om hodet, noe som betyr at de er hellige. Møtet mellom engelen og jomfruen skjer i en staselig bygning, men rommet innenfor er både enkelt og spartansk møblert. Maria fremstår som ydmyk, from og lærd.

Denne fasen kalles den ikonografiske. På dette nivået utfordres elevene til å gjenkjenne de ikonografiske tegnene.⁶³ Disse tegnene er en form for språktegn, og de betyr noe spesielt. Hvis for eksempel en menneskeskikkelse er utstyrt med vinger, vil mange elever

⁵⁸ 1 Mos 2,17

⁵⁹ 1 Mos 3,21

⁶⁰ 1 Mos 3,24b

⁶¹ Bakgrunnen for duen som symbol på Den Hellige Ånd finner vi i fortellingen om Jesu dåp i Matt 3,16 og Luk 3,21f.

⁶² Marias alder er første gang antydning i det apokryfe skriftet Jakobs Protoevangelium (ca. år 150) og i Pseudo-Matteus (ca. år 400). Det bibelske kildematerialet taler ikke imot denne aldersbestemmelsen.

⁶³ ikon= bilde og graphein =skrive

kunne fortelle at det er en engel. De kan ”lese” billedspråket fordi de har kunnskaper om hva det betyr i vår kultur.

Ikonologisk fase

Neste fase i billedanalysen er den det ikonologiske, som går ut på å lete etter budskapet eller hensikten med kunstverket. Dominikaneren Angelico var dedikert til undervisningsoppgavene sine som munk, og gjorde dette gjennom kunsten. Hva var det han ville formidle? Hvilken teologisk mening finner vi i scenene som utspiller seg? Vi har kommet til analysens fortolkende aktivitet. Nå skal vi mer enn å beskrive overflatefenomener, mer enn å *denotere*; nå skal vi også tolke, legge noe til, vi skal *konnotere*.

Borgersen og Ellingsen presiserer at konnotasjoner ikke er identisk med private assosiasjoner, de er kulturavhengige og avhengige av tid, sted og den informasjon som foreligger. I dette tilfellet må vi ta hensyn til den kunnskap vi har om kristendommen, dens ikonografi og troslære.⁶⁴

Bildet skildrer et av de viktigste teologiske øyeblikk i kristendommens frelseshistorie. Dette er den første antydning om det store under at Gud ble menneske. Idet engelen uttaler at Maria skal få en sønn ved hjelp av Den Hellige Ånd, skjer selve inkarnasjonen: Gud blir menneske gjennom fosteret som fra denne stund begynner å utvikle seg i Marias kropp. Hun er kledd i rødt og blått, gjennom hennes kropp skal Guds sønn bli født, og med ham forenes himmel og jord. Budskapet til Maria kommer fra himmelen. Dette koples sammen med historien om de første menneskene. Bildet knytter to ”små fortellinger” fra kristendommen til ”den store fortellingen” om kristendommen.⁶⁵ Den gammeltestamentlige historien om de første menneskene, syndefallet og utdrivelsen fra Paradiset danner bakteppet for den nytestamentlige historien om Marias bebudelse. Slik avbilder Angelico selve frelseshistorien. Maria skal rette opp igjen Adam og Evas fall ved å føde *den nye Adam*.⁶⁶ Angelico viser to scener fra henholdsvis det gamle og det nye testamentet som korresponderer. Slik formidler han kristen tro for mennesker som ikke kan lese. Bildet fungerer altså som ”de fattiges bibel”.⁶⁷

⁶⁴ Borgersen og Ellingsen 1993:24

⁶⁵ Se for eksempel Hvalvik, Reidar og Terje Stordalen: *Den store fortellingen: Om Bibelens tilblivelse, innhold, bruk og betydning*. Oslo: Det norske bibelselskap 1999.

⁶⁶ 1 Kor 15,45

⁶⁷ Begrepet kommer fra den populære andaktsboka fra 1200-tallet: *Biblia pauperum*, som betyr ”de fattiges bibel”. Den var en billedbibel med scener fra Jesu liv, omkranset av illustrasjoner fra GT (Caplex).

3 MUNTLLIG FERDIGHET I RLE-FAGET

3.1 Muntlighet – en av fem grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet

Med Kunnskapsløftet er den muntlige teksten kommet i fokus på en helt ny måte. Det å kunne uttrykke seg muntlig regnes som en grunnleggende ferdighet som er nødvendig for å kunne forstå, lære og utøve hvert enkelt fag i skolen. Slike grunnleggende ferdigheter er ikke ferdigheter på et grunnleggende nivå, men ferdigheter som er grunnleggende for all læring og utvikling. Derfor finnes de både *i fagene og på tvers av fagene*.

Bakgrunnen for Kunnskapsløftets satsning på ferdigheter, er departementets svar på utfordringer som kom fram gjennom evalueringen av Reform 97 og gjennom Norges deltakelse i internasjonale undersøkelser. Det ble klart at elevene måtte gis bedre forutsetninger både for faglig læring og for personlig utvikling hvis den norske skolen skulle oppnå bedre resultater. Daværende kunnskapsminister Kristin Clemet understreket nødvendigheten av å kunne tilegne seg kunnskaper utover de temaer og fagområder som skolen dekker, ganske enkelt fordi kunnskapsmengden i samfunnet er så omfattende at det ikke er mulig å få plass til alt i grunnopplæringen.

Når kunnskapstilfanget i samfunnet øker, kan ikke grunnopplæringen forventes å dekke alle temaer og fagområder som kan synes aktuelle. På den annen side er det grunn til å øke forventningene til skolen som et sted der vi tilegner oss grunnleggende ferdigheter, kunnskap, arbeidsmåter og læringsvilje.⁶⁸

Den norske satsningen på grunnleggende ferdigheter kan også ses i sammenheng med FNs *Literacy*-tiår. *Literacy* forstås som ”*fundamental tools for every form of learning*”. Det å definere mål for *literacy* på alle nivåer i utdanningssystemet, er en viktig del av den anbefalte strategien.⁶⁹

I Stortingsmelding Innst.S.nr.268 (2003-2004) skiller departementet ut følgende ferdigheter som regnes som særlig viktige: Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy. Kompetansemålene i Kunnskapsløftets fagplaner er derfor formulert på en slik måte at de i tillegg til innholdet i faget også sier noe om *hva slags* muntlighet, lesning, skriving, regning og digitale ferdighet eleven må utøve for å nå målene.

⁶⁸ Clemet 2004

⁶⁹ St.meld. nr 30, 4.2

Grunnleggende ferdigheter er dermed blitt integrert i læreplanene for alle fag og på alle nivåer. Men kravene til grunnleggende ferdigheter er likevel ikke nye i skolen. Blant annet har skrivepedagogisk forskning helt siden 1970-tallet fokusert på at det å utøve et fag er å kunne snakke, lese og skrive relevant innenfor faget.⁷⁰ Det handler om å skape mening med språket. Derfor er blant annet fagrelevant muntlighet viktig innenfor alle fag. Vi må kunne snakke sammen på en presis og relevant måte ikke bare når vi forklarer, diskuterer og samtaler, men også når vi snekrer eller danser. I den generelle omtalen av læreplaner for fag i K06 står det:

I hver læreplan er det med en beskrivelse av hvordan utvikling av **grunnleggende ferdigheter** i faget både skal bidra til utvikling av elevenes og lærlingenes fagkompetanse, og hvordan de grunnleggende ferdighetene er en integrert del av denne fagkompetansen.⁷¹

De grunnleggende ferdighetene skal altså ikke bare bidra til *utvikling* av fagkompetansen, men de *er* også en del av denne kompetansen. Det må bety at elevene på den ene side tilegner seg kunnskaper om religionenes estetikk blant annet ved å samtale, lytte, drøfte, diskutere, fortelle og analysere. På den annen side består kunnskapen om religionenes estetikk også av å kunne verbalisere kunstverkets innhold, tema, form og mening.

Det at grunnleggende ferdigheter skal være en del av fagkompetansen, henger trolig sammen med at fagplanene nå består av kortfattede kompetansemål, ikke av mer omfattende hovedmomenter slik tilfellet var med L97. Hovedmomentene i L97 instruerte hvilket lærestoff elevene skulle presenteres for, mens kompetansemålene i L06 forutsetter at elevene også skal kunne ta i bruk denne kunnskapen.

Men hvordan skal vi forstå forholdet mellom at grunnleggende ferdigheter skal være midler til å utvikle elevenes fagkompetanse samtidig som fagene skal være midler til at elevene skal lære seg å uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy? Denne dobbeltheten uttrykkes gjennom at ferdighetene skal utvikles for å tjene fagene og fagene skal være arena for ferdighetsutviklingen. ”Elevene skal i arbeidet med fagene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene, som er en forutsetning for videre utvikling og læring.”⁷²

⁷⁰ Hertzberg 2001:18f.

⁷¹ K06:39.

⁷² K06:39.

3.2 Utviklingen av grunnleggende ferdigheter i KRL-faget

Hva innebærer så denne satsingen på grunnleggende ferdigheter for dagens RLE-fag? Heid Leganger- Krogstad deltok i utviklingen av KRL-planen i 2006, og i artikkelen *Møtet mellom fag og politikk i en læreplanprosess, eksemplifisert ved KRL*⁷³ drøfter hun flere sider ved denne prosessen. Det er særlig hennes diskusjon omkring grunnleggende ferdigheter jeg vil trekke fram i det følgende.

Leganger-Krogstad viser til Evenshaug og Hallens *Ungdomspsykologi* fra 1977, som beskriver fysisk modning, stimulus og trening som grunnlaget for utvikling av ferdigheter. Dette synet innebærer at tjenlige handlings- eller tenkemønstre kan innføres skritt for skritt, gjennom prøving og feiling, instruksjon, etterlikning, praktisering, øvelse og repetisjon. Hun hevder at læreplanene legger opp til at de grunnleggende ferdighetene skal mestres nettopp på denne måten, i økende tempo på stadig større stoffmengde og vanskelighetsgrad. Det forventes dessuten at elevene skal utvikle evnen til å vurdere egen læring. Hun spør derfor om ferdighetene er selve målet for opplæringen. Når samfunnet er blitt så komplekst at ikke alle temaer og fagområder kan dekkes i grunnopplæringen,⁷⁴ vil det kunne oppstå et behov for å overføre ferdighetene fra skolesituasjonen til yrkeslivet ut fra pragmatiske hensyn. Hun sammenlikner disse synspunktene med tidligere teorier om formal danning der oppøving av bestemte tenkeevner, konsentrasjonsevne, viljestyrke eller ferdigheter var det egentlige poenget. Hun hevder at det kan virke som om innholdet i fagene blir underordnet evnen til å lære, tenke eller resonnerer, og advarer mot at fokus på ferdighetslæring ikke må bli så enøyd og formalistisk som hun mener det ble på 1980-tallet, der det å ”lære å lære” ble målet. Dette kan lett skje når det å oppøve økende ferdighetsnivå framstår som selve kongstanken i Kunnskapsløftet.

Jeg deler Leganger-Krogstads syn på behovet for å diskutere og klargjøre forholdet mellom ferdigheter og faginnhold. De grunnleggende ferdighetene må ikke være selve målet for opplæringen, men de må heller ikke være bare midler. Det at de skal være en integrert del av fagkompetansen, må bety at ferdigheter og faginnhold utfyller hverandre. Leganger-Krogstad viser til St.meld. 30 (2003/2004) og hevder at meldingens vekt på forholdet mellom dannelse og grunnleggende ferdigheter er blitt borte, og at ideen om at elevene skal utvikle *basiskompetanse* er blitt redusert til *basisferdigheter* i K06⁷⁵. Hun mener derfor at planen ville

⁷³ Leganger-Krogstad 2007

⁷⁴ Se sitat av Kristin Clemet (2004) i 2.1.1

⁷⁵ K06:13

blitt mindre instrumentalistisk dersom flere av intensjonene i Stortingsmeldingen hadde blitt ivaretatt. Likevel dempes inntrykket av at læring i reformen skal ha kortsiktig nytteverdi, ved at formal dannings og utvikling av iboende evner kommer til uttrykk i avsnittet om sosial og kulturell kompetanse som også fikk plass i læreplanverket for Kunnskapsløftet.⁷⁶

Leganger-Krogstad hevder dessuten at verbbruken i kompetansemålene avspeiler en betydelig mindre variasjonsbredde enn det en finner i beskrivelsen under overskriften ”Grunnleggende ferdigheter” i innledningen til planen.⁷⁷ Årsaken til dette var blant annet at en ville motvirke at kompetansemålene skulle låse valget av arbeidsformer. Men enda viktigere var det nok at målene måtte passe for alle elever uansett religionstilhørighet og bakgrunn, og at de skulle utløse minst mulig fritaksbehov. Derfor måtte det utvises stor varsomhet i bruken av involverende og engasjerende arbeidsmåter. I utviklingen fra K06 til RLE08 er dette innskjerpet ytterligere.⁷⁸ Jeg mener at stadig mer forsiktige og distanserte målformuleringer samtidig bryter med idealene i sosiokulturell teori, hvor deltakelse, forståelse, opplevelse og erfaring er selve grunnlaget for læring og utvikling. Dette kan også få konsekvenser for elevenes muligheter til å utvikle sine muntlige ferdigheter i faget.

3.3 Den grunnleggende ferdigheten å kunne uttrykke seg muntlig

Det er ikke lett å kommunisere med andre i skole, arbeidsliv eller fritid uten å kunne uttrykke seg muntlig. Hvis vi ser nærmere på kompetansemålene i fagene finner vi at elevene blant annet skal kunne forklare, beskrive, presentere, reflektere og drøfte. Ulike fag og emner har sine egne termer og uttrykksformer, og disse må læres og gjøres meningsbærende.

Sissel Høisæter og Liv Marit Aksnes hadde ansvaret for å formulere kravene til muntlige ferdigheter i forarbeidet til Kunnskapsløftet. De hevder at bare én tredel av disse formuleringen fikk plass i den endelige planen, og at mye av bredden i muntlige aktiviteter dermed forsvant.⁷⁹ Dessuten tror de at uttrykk som ”forklar” og ”drøft” lett blir tolket som skriftlige aktiviteter i praksisfeltet, til tross for at forklaring og drøfting er blant de viktigste læringsformene i tale og samtale.⁸⁰ Det kan derfor virke som om muntlige ferdigheter har fått mindre oppmerksomhet både i planverk og praksis enn det som opprinnelig var intensjonen.

⁷⁶ Etter regjeringsskiftet høsten 2005, sørget daværende kunnskapsminister Øystein Djupedal for å legge inn *Prinsipper for opplæringen* i Læreplanverket, med blant annet et avsnitt om sosial og kulturell kompetanse (K06:32).

⁷⁷ K06:16.

⁷⁸ Jf. 3.4

⁷⁹ Høisæter og Aksnes i: *Bedre skole* nr. 4/2008:72.

⁸⁰ Høisæter og Aksnes i: *Bedre skole* nr. 4/2008:72.

I RLE handler muntlighet om å bruke talespråket til å kommunisere og forklare religioner og livssyn, etikk og filosofi for andre. Samtale, dialog, fortelling og utgreiing regnes som midler til undring, refleksjon og argumentasjon.⁸¹ I musikkfaget dreier muntlighet seg ikke bare om å bruke stemmen til å synge og musisere, men også til å formidle egne musikkopplevelser og refleksjoner.⁸² I kroppsøvningsfaget uttrykker en seg muntlig både når en utformer regler, når en organiserer og leder aktiviteter og når en formidler inntrykk og opplevelser. I naturfag skal elevene kunne formulere spørsmål og hypoteser, argumentere for egne vurderinger og gi konstruktive tilbakemeldinger.⁸³ I matematikk skal de kunne gjøre seg opp en mening, stille spørsmål, argumentere og forklare. Dette innebærer at de må være med i samtaler, kommunisere ideer og drøfte problemer og løsningsstrategier.⁸⁴ I samfunnsfag skal de blant annet fortelle, forklare, presentere og samtale, og de skal reflektere over og drøfte meningsinnholdet i kilder. I dette faget er mottakerperspektivet presisert, ved at elevene skal presentere resultater av eget arbeid tydelig og forståelig for andre.⁸⁵ I kunst- og håndverk knyttes muntlighet og vurdering tett sammen, men elevene skal også beskrive, analysere, presentere og reflektere.⁸⁶ Norskfaget står naturlig nok i en særstilling når det gjelder arbeid med muntlige sjangere. Her er egenferdighet, metakunnskap og vurderingskompetanse sentrale stikkord.⁸⁷ Men når det gjelder det metodiske, er arbeidsmåtene de samme som i andre fag. En samtale, en utgreiing eller en argumentasjon skal kunne fungere like godt i RLE som i norsk. Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk er ikke bare å ha evnen til å tale, men også til å lytte. Elevene trenger øvelse i å lytte og i å skifte lyttemodus fra hverdagssituasjoner til undervisningssituasjoner.⁸⁸ I fag som matematikk og samfunnsfag skal elevene delta i samtaler, noe som vanligvis forutsetter at de både skal tale og lytte. På samme måte kan en hevde at samtale og dialog i RLE innebærer evnen til å lytte. Jeg synes likevel det er en glipp at lytting ikke nevnes eksplisitt i et fag som skal ”være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt”.⁸⁹ Hvordan skal man kunne møte andre med respekt hvis evnen til å lytte ikke er godt nok utviklet?⁹⁰

⁸¹ RLE08:3

⁸² K06:139

⁸³ K06:84

⁸⁴ K06:60

⁸⁵ K06:120

⁸⁶ K06:131

⁸⁷ Penne og Herzberg 2008:13

⁸⁸ Penne og Hertzberg 2008:10

⁸⁹ K06:1

⁹⁰ Jeg kommer tilbake til sammenhengen mellom å tale og å lytte i 4.6

Muntlig ferdighet har altså betydning for elevene både når de er i dialog med andre og når de er i dialog med seg selv. De skal ikke bare kunne uttrykke sin forståelse, men også sin eventuelle mangel på forståelse. Det metaspråklige og kommunikative perspektivet merkes tydelig i de fleste fagplanene i Kunnskapsløftet.

3.4 Muntlige ferdigheter i RLE- planen

I RLE-planen omtales muntlige ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i RLE innebærer å bruke talespråket til å kommunisere og forklare religioner og livssyn, etikk og filosofi. Muntlige ferdigheter som samtale, dialog, fortelling og utgreiing er midler til undring, refleksjon og argumentasjon. I faget legges det stor vekt på fortellingen som muntlig uttrykk.⁹¹

Jeg synes formuleringen er uklar i forhold til hva kommuniseringen skal bestå av. Skal elevene bruke talespråket til å kommunisere sine kunnskaper, forståelser og synspunkter om religioner, livssyn, etikk og filosofi *til* andre, eller skal de bruke talespråket til å kommunisere *med* andre om temaer knyttet til disse fagområdene? Jeg velger å forstå formuleringen på begge måter, med ulik vekt i forhold til den konkrete undervisningens form og innhold.

Hvis vi sammenlikner omtalen av muntlige ferdigheter i RLE-faget med formuleringene i KRL-faget, oppdager vi at noe er fjernet i den nye planen. I KRL-planen står det:

Å kunne uttrykke seg muntlig i KRL innebærer å bruke talespråket til å kommunisere, forklare og forstå religioner, livssyn, etikk og filosofi. Muntlige ferdigheter som samtale, dialog, fortelling og utgreiing er midler til undring og deltakelse, refleksjon og argumentasjon. I faget legges det stor vekt på fortellingen som muntlig uttrykk.⁹²

Det som er fjernet i RLE-planen, er formuleringen om at talespråket skal brukes til å ”forstå” religioner og livssyn, og at muntlige ferdigheter skal være ”midler til deltakelse”.

Disse endringene må sees i sammenheng med kravet om å imøtekomme Den europeiske menneskerettighetsdomstolen, som i dom av 29. juni 2007 fastslo at KRL-faget krenket den europeiske menneskerettighetskonvensjonen. Kompetansemålene i faget er nesten identiske i de to planene, men noen prinsipper måtte forsterkes i RLE, mens andre måtte tones ned. Opplæringen i det nye faget skal først og fremst være ”objektiv, kritisk og pluralistisk”,⁹³

⁹¹ RLE08:3

⁹² K06:73

⁹³ I rundskriv F-10-08 fra Kunnskapsdepartementet heter det: [...] Dommen har som forutsetning at en obligatorisk opplæring om religioner skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og upartisk [...]

og skal ikke være så eksistensielt orientert som KRL. Derfor er formuleringene om at faget skal stimulere til ”personlig utvikling og til bevissthet om ens egen identitet” tatt bort, i likhet med KRL-planens eksemplifisering i ”aktiviteter som fortelling, forming, dramatisering, sang og musikk, samtaler og besøk”. RLE oppmuntrer mer generelt til valg av ”varierte og engasjerende arbeidsmåter”, så lenge hensynet til foresatte og elevers opplevelse av fagets objektivitet og nøytralitet blir ivaretatt.

På denne bakgrunn kan frykten for å støte noen ved å verbalisere at talespråket skal brukes til å ”forstå” religioner og livssyn, ha ført til at det er blitt fjernet fra planen. Selv tror jeg ikke dette ville ha truet fagets objektive, kritiske og pluralistiske karakter. Det er dessuten vanskelig å unngå at talespråket bidrar til elevenes forståelse uansett.

Hva betyr det at muntlige ferdigheter som samtale, dialog, fortelling og utgreiing fortsatt skal være midler til undring, refleksjon og argumentasjon, men ikke til deltakelse? I møter mellom tros- og livssynsrepresentanter,⁹⁴ har jeg selv erfart mange minoritetsrepresentanters frykt for at barna deres skal komme til å delta i muntlige aktiviteter som bønn, fremsigelse av trosbekjennelse, resitasjon av religiøse tekster og korsang med religiøst repertoar. Dette er trolig årsaken til at ordet er fjernet, selv om deltakelse er en forutsetning både for samtale og dialog. Verb som ”å delta” og ”å forstå” er i så fall tatt bort for å presisere fagets objektive karakter. Her er det ikke snakk om opplæring *i* religioner og livssyn, men opplæring *om*.⁹⁵

I følge læreplanen er grunnleggende ferdigheter ”integret i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen.”⁹⁶ Når vi undersøker verbene som har med muntlighet å gjøre i kompetansemålene for RLE-faget, finner vi en utvikling fra at elevene i løpet av de første skoleårene skal kunne ”fortelle”, ”beskrive”, ”samtale om”, ”uttrykke tanker om” og ”føre en enkel dialog om”, til at de etter ti års skolegang skal kunne ”drøfte”, ”diskutere”, ”forklare”, ”reflektere” og både kunne ”vise evne til dialog” og kunne ”føre dialog med andre”.

⁹⁴ Jeg var blant annet medlem av Verdikommisjonens skolegruppe i 2000-2001 og deltok sammen med en rekke tros- og livssynsrepresentanter i læreplangruppa som kom med utkast til revidert KRL-plan i 2002.

⁹⁵ Hva med å lære *av* ulike religioner og livssyn? Jeg går ikke nærmere inn på denne debatten her, men viser til for eksempel: Jackson, Robert: *Religious Education: An Interpretive Approach*, London: Hodder & Stoughton 2002 og John Hull: ”A Gift to the Child”, i *British Journal for Religious Education*, Vol. 91/2, s.172ff.

⁹⁶ RLE08:3

3.5 Samtale som muntlig ferdighet i RLE

Fra egen praksis vet jeg at samtalen alltid er med når de yngste elevene skal bli kjent med religionenes estetiske uttrykksformer. De fleste former for billedanalyse er basert på samtale, og samtalen er ofte en forutsetning for mer leke- og dramapregede aktiviteter, som for eksempel ”storyline”⁹⁷ og ”hot seat”.⁹⁸ Samtalen inngår altså i mange forskjellige tilnærminger til lærestoffet.

Men det kan samtidig være vanskelig å vurdere elevenes samtaleferdigheter. Leganger-Krogstad forteller at det i læreplanprosessen forut for KRL06 ble drøftet hvorvidt ”samtale om” er et tilstrekkelig målbart kompetansemål innenfor Kunnskapsløftet.⁹⁹ Valget om å beholde formuleringen ble begrunnet med at muntlighet står så sterkt i faget, og at den endelige evalueringsformen er muntlig.

3.6 Hva er samtale?

En samtale er en fundamental form for språkbruk. Liv Marit Aksnes definerer samtale som ”et samspill mellom to eller flere deltakere som vekselvis taler og lytter”.¹⁰⁰ En samtale foregår ofte i uformelle og spontane situasjoner der hensikten for samtalepartnerne er å få kontakt og bli synlige for hverandre.

Den som samtaler produserer sin egen *tekst*. Ordet tekst kommer fra det latinske ”texere”, som betyr å veve eller flette sammen, her i betydningen sammenflettet språkmateriale. Samtalen foregår med andre ord som en løpende tekstproduksjon mellom deltakere som fletter sammen sine ytringer i arbeidet med å skape mening.

En samtale er bygget opp av *tur*, *replikk* og *ytring*. En tur er den tiden taleren har eksklusiv rett til å føre ordet, og ytringen man kommer med i løpet av turen, kalles en *replikk*. Taleren har sin tur helt til en annen overtar. Da oppstår det en *turveksling*. Det finnes også ikke-verbale turer som hoderisting og nikk. Stillhet betyr vanligvis mellomrommet mellom to replikker, men hvis stillheten varer lenge kan den være meningsbærende i seg selv. Den kan

⁹⁷ Storyline er en slags temafortelling der lærere og elever i fellesskap lager en fiktiv verden hvor elevene identifiserer seg med hver sin skikkelse som de presenterer for de andre og gir stemme til gjennom hele undervisningsforløpet. På forhånd har lærerne planlagt hendelser eller overraskelser i form av problemer som oppstår underveis i fortellingen. Dette fører til at elevene gjennom sine figurer må tolke, fabulere, gjette, kommunisere og samarbeide for å løse problemet.

⁹⁸ Når et kunstbilde brukes som utgangspunkt for ”hot seat” skal den som sitter på en bestemt stol (det varme setet) spille rollen som en av personene på bildet. Eleven prøver å leve seg inn i denne personens tanker, meninger erfaringer og følelser, og besvarer spørsmål fra de andre.

⁹⁹ Leganger-Krogstad 2007:17

¹⁰⁰ Aksnes 2004:3.4

for eksempel være et uttrykk for sinne, motvilje eller manglende interesse. Grensen mellom ytringer blir signalisert gjennom intonasjon, gjerne kombinert med pause og /eller syntaktisk og/eller semantisk struktur.¹⁰¹ Men mange samtaler preges i større eller mindre grad av *overlapping*. Det betyr at to snakker samtidig. I noen situasjoner vil det at en annen begynner å snakke før den første er ferdig være et tegn på engasjement og interesse, men ofte regnes det som uhøflig å avbryte på denne måten.

Den som har ordet i en samtale velger selv innhold og formidlingsmåte. En samtaletekst kan derfor kalles for *fri tale*. Men siden teksten oppstår i samspill med andre, er den likevel ikke mer fri enn at den påvirkes av både samtalsituasjonen og samtalepartnerne. Også nonverbale ytringer gjennom stemme og kropp kan bety mye for hvordan teksten fra andre oppfattes og hvordan responsen utformes.

Skriftspråkets normer for hva som er korrekt tekst, gjelder ikke for en samtaletekst. I følge Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg skiller samtalspråket seg fra skriftspråket gjennom språktrekk som ufullstendige setninger, at nøle-toner og fyllord hører med, at avbrudd og selvkorrigeringer blir akseptert, og at lange og kompliserte setninger er fraværende.¹⁰² Aksnes legger vekt på at samtaledeltakerne tvinges til å konsentrere seg, lytte, reflektere over det som blir sagt og gi respons.¹⁰³ Samtalen dreier seg altså både om å tale og om å lytte. Som regel er samtalepartene i *dialog*¹⁰⁴ med hverandre. Penne og Hertzberg beskriver dialogen som ”en ping-pong-prosess mellom samtalepartnerne, der den ene replikken er en respons til den foregående og ingen av aktørene vet hvor det bærer hen”.¹⁰⁵ Partene taler altså *med* hverandre, ikke *til* hverandre.

RLE-planen skiller mellom samtale og dialog i sin presentasjon av muntlige ferdigheter. Samtale nevnes hyppigst på barnetrinnet, mens dialog er mer fremtredende på ungdomstrinnet. Dette kan bety at en godt utviklet samtaleferdighet kommer til uttrykk gjennom dialogen. Min oppfatning er likevel at språkforskere ofte bruker begrepene samtale og dialog om hverandre. En fullverdig dialog kjennetegnes av at partene knytter sine replikker til hverandre og fører et emne videre over flere replikkomganger (turer).¹⁰⁶

¹⁰¹ Matre 2000:34

¹⁰² Penne og Hertzberg 2008:46

¹⁰³ Aksnes 2004

¹⁰⁴ gr. dia= om, mellom, logos= ord

¹⁰⁵ Penne og Hertzberg 2008:47

¹⁰⁶ Høigård 1999:104

Dialogbegrepet i RLE-planen knyttes også til religionsdialogen, men det er ikke denne formen for dialog jeg her fokuserer på.¹⁰⁷ Samtidig mener jeg at idealene for en dialog bør være de samme, uansett hvilket emne som behandles. I følge Bakhtin bør den konkrete samtale preges av viljen til å lytte, respekten for den andres ord og viljen til å forstå på den andres premisser. Den andres ord kan på den måte tjene som tankeredskaper, uten at respekten for ens egne ord går tapt.¹⁰⁸

3.7 Billedsamtale

I skolen praktiserer vi mange ulike former for samtale mellom lærer elever. Det kan dreie seg om alt fra kontrollerende spørsmål/svar-monologer til den uformelle praten på vei ut i friminuttet. Samtalen i dette prosjektet går ut på at lærer og elever samtaler om et kunstbilde; det dreier seg altså om en *billedsamtale*. Samtalens primære mål eller hensikt er å utdype forståelsen for et tema innenfor RLE-faget, noe som kan gi instrumentelle assosiasjoner. Men ved at elevene gjennom billedsamtalen utfordres til å uttrykke seg faglig, får de samtidig også mulighet til å praktisere og utvikle sine muntlige ferdigheter.¹⁰⁹

Religion og estetikk hører sammen, noe som også blir reflektert i skolens planverk. RLE-planen inneholder kompetansemål knyttet til kunst på alle årstrinn, men jeg finner det oppsiktsvekkende at verbene som brukes i kompetansemålene ikke omfatter samtale. Elevene skal kunne ”gjenkjenne og gjøre bruk av kunst”, de skal kunne ”presentere ulike uttrykk fra kunst” og de skal kunne ”beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst”. Ingen av disse verbene utelukker samtale, men ingen av dem forutsetter det heller. Når elevene for eksempel skal reflektere, kan de gjøre det individuelt og skriftlig. Men etter min mening vil en slik refleksjon lett bli fattig i forhold til den som kan oppstå gjennom en samtale om kunstverket.

Selv om muntlighet generelt, og samtale spesielt, ikke uttrykkes eksplisitt i kompetansemålene knyttet til kunst og estetikk i RLE, mener jeg at samtale om kunst oppfyller fagplanens beskrivelse av hva det vil si å uttrykke seg muntlig i faget, nemlig ”å bruke talespråket til å kommunisere og forklare religioner og livssyn, etikk og filosofi”.¹¹⁰

¹⁰⁷ Professor Oddbjørn Leirvik har i en årrekke vært en sentral initiativtaker til religionsdialog i Norge. Han har blant annet skrevet boka *Religionsdialog på norsk* (Oslo: Pax Forlag 2000).

¹⁰⁸ Dysthe (red) 2001:14

¹⁰⁹ I L97 har den estetiske dimensjon i KRL en sentral plass i innledningen til faget (L97:90-92). I K06 er dette sterkt nedtonet, selv om estetiske arbeidsmåter nevnes i forbindelse med varierte arbeidsmåter og tilpasset opplæring (K06:71). I RLE-planen (RLE08) er også disse formuleringene fjernet. Det kan henge sammen med at estetiske arbeidsmåter i en del tilfeller utløser fritaksbehov.

¹¹⁰ RLE08:3

3.8 Billedsamtale i gruppe

I mitt prosjekt kjenner elevene verken kunstbildet eller motivkretsen på forhånd, så læreren må flette inn kunnskap om hvordan bildet tradisjonelt er blitt oppfattet. Deler av samtalen må nødvendigvis bære preg av det Olga Dysthe kaller *presenterende undervisning*.¹¹¹ Det er lærerens oppgave å få elevene til å åpne seg for kunstverket, og det er hun som sitter inne med kunnskapen og mange av svarene. I eksempelet nedenfor får læreren elevene til å oppdage fargesymbolikken i Marias påkledning:

- Lærer: vet dere atte` det er mange kunstnere som malte Maria – på *akkurat* den måten (*peker på bildet*) – de hadde – *rød* kjole og så hadde de *blå* kappe – hva tror dere kan være grunnen til at nesten alle kunstnere maler henne med blå kappe og rød kjole?
- Elev 1: hm - *spesiell* person som – eh – ja sånn at de kan kjenne igjen en spesiell person
- Lærer: ja – kanskje det var derfor?
- Elev 2: kanskje det?
- Lærer: men jeg vet også at de tenkte seg atte den *rø* kjolen var – var symbol på *jord* - at det var *jord* farge
- Elev 2: jord:farge er brunt!
- Lærer: ja – så det er litt rart – men jeg tror det var ofte atte – jorda var *rød* der på den tida
- Elev 1: da trur jeg kanskje jeg veit hva den *kåpa* var – kanskje den *kåpa* er fra -fra *himmern* da`
- Lærer: ja hvorfor skal hu ha klær på seg med jord og himmelfarge?
- Elev 2: jo: - for:di – fordi hun har – eller – ehm- et *barn* – og jeg tror det er fordi atte – hm – hun på en måte – *kommer* litt fra jorda og litt fra himmelen` – og at hun er litt spesiell – og: - at hun *kler* seg sånn – eller de tegna henne sånn
- Lærer: mm
- [...]
- Lærer: men hvorfor er Maria litt fra jorda og litt fra himmelen?
- Elev 2: nei det vet – det kan jeg ikke *svare* på
- Elev 3: kanskje fordi – Gud kom fra himmern
- Elev 2: og hun er på jorda
- Lærer: mm – kanskje det`¹¹²

Uten lærerens kunnskaper ville ikke elevene ha oppdaget denne fargesymbolikken. Men selv om læreren her presenterer nytt fagstoff, gjør hun det likevel innenfor samtalsjangeren og i samhandling med de andre deltakerne i talekommunikasjonen. Læreren er dessuten samtalelederen som skal sørge for å drive samtalen videre. Dette gjør hun for eksempel ved å stille spørsmål eller ved å få elevene til å legge merke til spesielle elementer i bildet, slik som når læreren i samtale 1 leder samtalen over på utdrivelsen fra paradiset:

- Lærer: [...] ser dere noe annet hvis vi ikke konsentrerer om de to – men om det som er på den venstre siden her? [...] synes dere de har` – eh – hva foregår der for no egentlig` – hva tror dere de holder på med?¹¹³

¹¹¹ Dysthe 1995:50f

¹¹² Vedlegg 6:11f

¹¹³ Vedlegg 4:7

Men det kan også hende at læreren oppdager noe nytt gjennom billedsamtalen med barna. Under samtale 2 får en elev øye på noe som han mener kan være djevelen i skikkelse av en rød slange. Det er tydelig at dette er noe læreren ikke har lagt merke til eller tenkt på tidligere.¹¹⁴

Elevene skal altså ikke bare passivt motta ferdig kunnskap fra læreren. De skal også gis anledning til å konstruere ny kunnskap ved å knytte det nye stoffet til det de vet og kan fra før, og ved å få det belyst gjennom de andre elevenes måte å oppfatte og oppleve det på. Dette skjer for eksempel når barna drøfter forholdet mellom menneskene og Jesus og Gud:

Elev 1: men *de* til sammen – på en måte – er jo *foreldrene* til hele jorda!– alle som lever+...

Elev 2: er Gud lissom *pappaen min* da?

Elev 3: hehe (*ler*)

Elev 1: hehe (*ler*) han er lissom *pappaen* til *alle* da¹¹⁵

Barna bruker sin kunnskap om forholdet mellom foreldre og barn til å utforske kristendommens forståelse av forholdet mellom mennesker og Gud. Jenta svarer på guttens spørsmål, og på den måten konstruerer de ny kunnskap i fellesskap.

Dette er et eksempel på en *sosial-interaktiv undervisning*¹¹⁶, som i følge Dysthe er ”alle typer undervisning som aktivt legger vekt på dialog mellom eleven og andre og mellom eleven og det stoffet som skal læres”.¹¹⁷ Som en følge av dette mener jeg at begrepet *billedsamtale* er bedre egnet enn *billedanalyse* til å beskrive samtalene i mitt materiale. Samtalene handler ikke bare om å få fram faktiske kunnskaper om bildet, men like mye om å formulere egne opplevelser og forståelser i møte med kunstverket og i samhandling med andre. Med billedsamtale mener jeg derfor en samtale hvor den enkelte deltaker ikke bare er i dialog med bildet, men også med de andre og med seg selv.

¹¹⁴ Vedlegg 5:6-7

¹¹⁵ Vedlegg 4:16

¹¹⁶ Basert på det Nystrand kaller den ”sosial-interaktive læringsmodellen”, jf. Nystrand 1997.

¹¹⁷ Dysthe 1995:51-52

4 MUNTlighET OG LÆRING

Jeg har allerede vært inne på at jeg bruker en eklektisk tilnærming til ulike teoriperspektiver når jeg analyserer billedsamtalene i mitt materiale.¹¹⁸ Jeg skal i det følgende gjøre rede for hvilke teorier jeg bruker og hvordan jeg anvender dem i analysen. Billedsamtalene foregår gjennom sosial samhandling med språklig aktivitet. Det er derfor naturlig for meg å vende meg i retning av sosiokulturelle teorier, som setter tradisjonene, fellesskapet og kulturen i sammenheng med språkutvikling og tenkning.

4.1 Språk og kommunikasjon i et sosiokulturelt perspektiv

I et sosiokulturelt perspektiv er læring en kollektivt deltakende prosess med vekt på interaksjon og kontekst.¹¹⁹ Et slikt syn bygger på *konstruktivistisk* læringsteori, som sier at læring skjer gjennom en aktiv konstruksjonsprosess der den lærende tar imot, tolker, prøver ut og bearbeider informasjon. *Sosialkonstruktivistene* legger til at denne læringen skjer innenfor et sosialt fellesskap og at språket spiller en avgjørende rolle. Men språk er for dem mye mer enn et system av lingvistiske strukturer. De hevder at det er ved å snakke, lytte, etterlikne og interagere med andre, at barnet tilegner seg kunnskaper og ferdigheter fra kulturen, og at det er gjennom deltakelse i ulike sosiale praksiser at vi som mennesker oppdager det store registeret av språklige variasjoner som er knyttet til ulike brukersituasjoner.¹²⁰ Når læring skjer gjennom deltakelse, er det også av betydning at de som er med i læringsfellesskapet har forskjellig kunnskaper og ferdigheter, slik at de kan utfylle hverandre.¹²¹

Samtidig danner språket en bro mellom ytre, observerbare aktiviteter i fellesskapet og individuelle tanker og forestillinger i hodet på den enkelte. I sosiokulturell teori uttrykkes dette slektskapet mellom kommunikasjon og tenkning som henholdsvis *intermentale* prosesser og *intramentale* prosesser.¹²² Sagt med andre ord har språket en utside vendt mot andre og en innside vendt mot en selv. Disse tankene kan føres tilbake til den russiske psykologen og pedagogen Lev Vygotskij (1896-1934), som regnes som hovedarkitekten bak den sosiokulturelle læringsteorien.

¹¹⁸ Se 1.3

¹¹⁹ Dysthe 2001:51

¹²⁰ Dysthe 2001:49

¹²¹ Dysthe 2001:45

¹²² Iglund 2001:220

Vygotskij hevder at alle høyere funksjoner i et barns utvikling oppstår på to plan, først på det sosiale planet og så på det indre planet. Barnets læring er derfor avhengig av menneskene i dets omgivelser, ganske enkelt fordi sosial aktivitet i samhandling med andre er selve startpunktet for intellektuell utvikling og tenkning. Det sosiale bearbeides deretter mentalt og internaliseres til individuelle funksjoner. Dette foregår ikke som en enkel transformering fra noe ytre til noe indre, men som en sammensatt og avansert meningsskapende prosess, og ved hjelp av ulike former for kulturelle redskaper. Slike redskaper innebærer både intellektuelle og praktiske ressurser som vi mennesker bruker for å forstå omverdenen og for å handle.¹²³ Vygotskij kaller dem for *medierende midler*.¹²⁴ Det viktigste medierende middelet vi mennesker har tilgang til er verbalspråket.

Verbalspråket er altså ikke bare et verktøy vi bruker til å kommunisere med i en sosial sammenheng. Det har også en egosentrisk funksjon – et indre språk som etter hvert tar form av språklig kodet tenkning. Språklige tegn settes inn som et kognitivt redskap slik at tingene blir erstattet med språklige symboler i tankene. Språket medierer altså den selvstendige tenkningen ved å skape begreper og kategorier slik at spørsmål kan stilles og ideer kan uttrykkes: ”Tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord; den blir til gjennom dem.”¹²⁵

Vygotskij gir oss en teoretisk forståelsesramme for forholdet mellom språk og tenkning. Hvis det er slik han hevder at en vesentlig del av tenkningen er knyttet til språket, mener jeg at det må bety at språket også er en forutsetning for tenkningen innenfor hvert enkelt skolefag. Følgelig må skolen legge til rette for språklig kommunikasjon av så høy kvalitet som mulig. Etter min vurdering fanges Vygotskijs anliggende opp i Kunnskapsløftets krav om at muntlige og skriftlige verbale ferdigheter skal være en integrert del av fagkompetansen i alle fag og på alle nivåer.

4.2 Samtale som tanketekst

Jeg mener at Vygotskijs teorier tilsier at språket kan være et tjenlig verktøy i møte med et kunstbilde. Samtaledeltakerne vender seg ikke bare utover mot de andre som deltar i kommunikasjonen, men også innover i seg selv for å klare opp i egne tanker og forståelser. Penne og Herzberg låner skrivepedagogikkens begreper *tanketekster* og *presentasjonstekster*,

¹²³ Dysthe 2001:46.

¹²⁴ Dysthe 2001:77

¹²⁵ Vygotskij 2001:190

og anvender dem på tale.¹²⁶ Mens presentasjonstekster hører hjemme i sjangere som møteinnlegg og ferdig formede fortellinger, kan tanketekster knyttes til utforskende og utprøvende samtaler. Den skriftlige tanketeksten er som regel er innadvent og egosentrisk, mens den muntlige er utpreget dialogisk og mottakerorientert. Talespråklig stil er heller ikke underlagt samme strenge krav til språklig korrekthet som gjelder for skriftlige tekster. For at både språk og religionskunnskap skal kunne utvikles gjennom en samtale, bør samtalepartnerne kunne by på tanketekster i talespråklig stil i samhandling med hverandre. Dette gjør elevene som setter ord på tankene sine om hvorfor engler ikke kan være svarte:

Elev 1: ja – jeg har *aldri* sett en engel som er svart!

Lærer: nei!

Elev 1: hehe (*ler*)

Lærer: jeg lurer på hvorfor engler aldri kan være svarte?

Elev 1: fordi – da – da på en måte ser de mer *on:de* ut enn snille

Elev 2: ja da er de liksom litt sånn *skremmende* - for at liksom når det er *tordenvær* – *da er det ganske skremmende* – og da er det også *svart* – på en måte er det ganske mange ting som er svart når det er – veldig+...

Elev 1: skummelt!

Elev 2: ja!¹²⁷

Barna assosierer det svarte med noe som for dem er skremmende, skummelt og ondt. Derfor passer ikke en slik farge på engler, som etter deres mening skal være snille. Slik knyttes muntlig ferdighet og kristendomsfaglig utforskning sammen i en gjensidig vekselvirkning, uten at det ene framstår som viktigere enn det andre. Dette er etter min mening nettopp kjernen i Vygotskijs teori; at tenkningen og forståelsen blir til gjennom ord i en sosial kontekst.

4.3 Samtalepartneren som ”støttende stillas”

Den som lærer utvikler seg både kognitivt og sosialt i løpet av prosessen, og blir en stadig mer aktiv part i samhandlingen. Vygotskij skapte begrepene *det aktuelle utviklingsnivået* og *den nærmeste utviklingssonen* for å fange inn den kognitive siden ved elevenes læringsprosess. Det aktuelle utviklingsnivået er det eleven kan i en gitt situasjon. Innenfor dette nivået kan eleven løse problemer selvstendig uten noen form for hjelp, men lærer heller ikke noe nytt. Imidlertid har eleven et utviklingspotensial i forlengelsen av dette nivået. Dette

¹²⁶ Penne og Hertzberg 2008:49. Det er verdt å merke seg at de bruker begrepene på tale, selv om hverdagssamtalen, hvor det vesentlige er å skape og opprettholde kontakt, ikke faller inn under noen av disse kategoriene.

¹²⁷ Vedlegg 5:2f

utviklingspotensialet kaller Vygotskij den nærmeste utviklingssone. For at eleven skal kunne ta i bruk sin nærmeste utviklingssone, trenger han hjelp fra en som kan mer enn ham selv. Den prosessen som skjer når en mer kompetent person hjelper eleven til å nå utover sitt aktuelle utviklingsnivå, blir kalt for *stillasbygging*¹²⁸. Dette kognitive reisverket som eleven kan vokse og utvikle seg i, fjernes gradvis ettersom han blir stadig mer i stand til å greie seg selv. Slik jeg forstår det, vil utbyttet av opplæringen være avhengig av lærerens evne til å forstå det elevene forstår og til å bygge nøyaktig tilpassede stillaser.

Hvis vi skal følge Vygotskijs tenkning i denne undersøkelsen, må det bety at lærerens rolle i samtalesituasjonen er av stor betydning.¹²⁹ Hun bør lede samtalen på en slik måte at deltakerne ikke opplever spørsmålene som så enkle og forutsigbare at de begynner å kjede seg, men heller ikke så kompliserte og teoretiske at de mister interessen. Hun skal dessuten forholde seg til tre forskjellige elever med ulike faglige og personlige forutsetninger for samtalen. De kan befinne seg i hver sin utviklingssone, men dette er noe en lærer må håndtere daglig, og det i grupper på langt flere elever enn tre.

Også medelever er viktige medarbeidere i samtalesituasjonen, slik at den som har mye samtalekompetanse, billedanalysekompetanse eller kristendomskompetanse kan hjelpe den som har mindre. Samtidig deler elevene en felles utviklings- eller tolkningssone. Flere forskere har utvidet begrepet den nærmeste utviklingssonen fra å gjelde på individnivå til nettopp å dreie seg om en slik felles sone.¹³⁰ Da handler det om at partene bygger videre på hverandres tanker, prøver ut og diskuterer ulike tolkninger og konstruerer mening i fellesskap. Denne felles utviklingssonen kjennetegnes ved gjensidighet og dynamikk mellom partene. Deltakere med ulike kunnskaper, meninger og forståelser kan stimulere hverandre til å utvide tanke- og forståelsesperspektivet sitt. Slik kan de fungere som gjensidige stillas for hverandre fordi de har ulike kompetanser og kan gå inn i komplementære roller.

Synnøve Matre konstaterer at Vygotskij trekker fram skolen som en sosial arena som framelsker vitenskapelig tenkning. Men hun er rask til å tilføye at dette er avhengig av hvordan skolehverdagen er organisert. Hennes forskningsarbeid peker i retning av at for mye innblanding fra voksne virker hemmende på barns utforskende, vitenskapelige kommunikasjon med jevnaldrende:

¹²⁸ Det var Jerome Bruner som ga teorien om den nærmeste utviklingssonen et pedagogisk innhold gjennom begrepet stillasbygging (Hoel 2001:284).

¹²⁹ Ikke alle forskere deler dette synet. Piaget var for eksempel like opptatt som Vygotskij av interaksjonen mellom natur, samfunn og mennesket. Men han mente at utvikling kommer foran læring, og at den skjer uavhengig av læring. Derfor delte han ikke Vygotskijs syn på lærerens mulighet til å fremme utviklingsprosessen ved å gå aktivt inn i den.

¹³⁰ Hoel 2001:284

Forskningsarbeidet mitt viser at barn først og fremst kastar seg ut i utforskande, vitskapleg kommunikasjon og tenking i samspill med andre barn, utan for mykje innblanding og styring frå vaksne.¹³¹

Dette kom tydelig fram i samtale 1 i mitt materiale. Det var først da læreren ble opptatt av å orientere seg i spørsmålsguiden og falt ut av samtalen at elevene for alvor kastet seg ut i utforskende kommunikasjon med hverandre.¹³²

Matre finner i sin studie av samtaler mellom 5-8 åringer at et tett samspill mellom relativt likeverdige barn i et trygt samtalemiljø stimulerer dem til å produsere utforskende tekster.¹³³ Med utforskende tekster mener hun tekster hvor barna prøver ut tanker og ideer og leter etter sammenhenger. De prøver å finne ut av noe som er uklart og skape orden i forestillingene sine.¹³⁴ Men når en voksen deltar i samtalen, styres barnas tekstproduksjon mer i retning av presenterende tekster hvor de forteller og beskriver. Dette skjer som regel ved at den voksne stiller spørsmål, og barnas prosjekt blir dermed å formidle svar. Matre konkluderer med at voksenrollen på den måten støtter opp om presenterende kommunikative prosjekter og samtidig demper annen språklig utfoldelse.¹³⁵ Hun siterer utviklingspsykologen Ageliki Nicolopolou som gjennom sin forskning har kommet fram til at barn legger mer vekt på å opprettholde samtaler med jevnaldrende enn med voksne: "Children's storytelling is generally richer and more ambitious when they are following their own narrative agendas rather than those shaped by adults."¹³⁶

Hun finner også bekræftelse for sitt syn i Ivar Frønes' teori om jevnaldersosialisering.¹³⁷ Han hevder at det vertikale forholdet i relasjonen mellom barn og voksne ofte er preget av tilpasning, slik at kommunikasjonen får et konstaterende preg. Relasjoner barn imellom er oftere preget av gjensidig involvering, noe som medfører en mer argumenterende og påvirkende språkbruk.¹³⁸

Selv om det viser seg at elevene ikke uttrykker seg like fritt og utforskende når en voksen er til stede, er det en forutsetning at læreren deltar med sine kunnskaper om kunsten og kristendommen i mitt prosjekt. Dessuten har jeg erfaring med at selve motivasjonen for

¹³¹ Matre 1999:150

¹³² Vedlegg 4:15-16

¹³³ Synnøve Matres studie av samtaletekster hos barn: "Æ har vorre på elgjakt, æ !" i Roe og Hertzberg (1999)

¹³⁴ Matre 1999:150

¹³⁵ Matre 1999:157

¹³⁶ Ageliki Nicolopolou (1996), sitert etter Matre 1999:157.

¹³⁷ Frønes gjør rede for sine teorier om sosialisering og de jevnaldrendes betydning i boka *De likeverdige*, Oslo: Gyldendal Akademisk 2006.

¹³⁸ Matre 1999:157

denne type samtale ligger nettopp i asymmetrien mellom deltakernes kunnskapsnivå. Her finner jeg støtte i Olga Dysthes synspunkter på dialogens betydning i undervisningen. Hun er innforstått med at partene i en dialog lærer av hverandre fordi de har ulike kunnskaper og erfaringer. Det betyr at læreren selvfølgelig kan lære noe nytt av å lytte til elevenes refleksjoner og reaksjoner, men at skolen forutsetter at læreren skal ha mer kunnskap og innsikt i fagspesifikke temaer. Hun hevder at det er en illusjon at partene i en undervisningssituasjon er likeverdige, slik dialogpedagogikken fra 70-årene ga inntrykk av. I mitt materiale kommer dette til uttrykk for eksempel når læreren kommer med faktaopplysninger som ”det heter *glorie*”¹³⁹, retter på elevenes utsagn for eksempel når de tror relieffet i muren er et bilde av Jesus: ”nei det er *Gud* – det er bilde av Gud”¹⁴⁰, eller når de tror Maria er en gudinne ”vet du hva’ – den damen *der* (*peker på Maria*) – det er Maria”.¹⁴¹ Selv om elevene i utgangspunktet hadde en annen teori, har de ingen problemer med å endre oppfatning på grunnlag av den nye kunnskapen læreren tilfører. Elevenes forståelse kan være fullstendig avhengig av lærerens innspill, slik en av elevene uttrykker det når han får greie på at kvinnen ikke er en dronning eller en gudinne, men jomfru Maria:

Elev: *da* skjønte jeg – *da* skjønner jeg – man – jo *alt* sammen!

Lærer: ja – hva skjønner du da?

Elev: det er lett! – det er bare å – når man skjønner at det derre er Maria – *skjønner* man jo at *Jesus* skal bli født! – det er jo *lett*!¹⁴²

4.4 Dialogisk undervisning

Vygotskijs teoriperspektiv på språk, tenkning og samhandling videreføres av den russiske språkfilosofen Mikhail M. Bakhtin (1895 -1975), som har gjennomført dialogisk forståelse av mennesket og tilværelsen. Et menneske er definert gjennom sitt forhold til andre. Språket er derfor ikke først og fremst et middel vi bruker for å uttrykke oss selv, men for å kommunisere med andre, være i dialog.¹⁴³ For Bakhtin er dialogisk bruk av språket selve grunnlaget for all menneskelig forståelse. Det er gjennom *dialogen*,¹⁴⁴ som innebærer at ordene deles og ulike stemmer møtes, at mening blir utviklet. Dette skjer gradvis og i kreativ og gjensidig kommunikasjon mellom den som taler og den som hører. Samtidig som han

¹³⁹ Vedlegg 4:10

¹⁴⁰ Vedlegg 4:11

¹⁴¹ Vedlegg 5:15

¹⁴² Vedlegg 5:15

¹⁴³ Dysthe 1995:62

¹⁴⁴ *Dialog* består i følge filosofen Rasmus T. Slaatelid av prefikset *dia* som betyr ”en deling av noe som har vært sammensatt”, og *logos* som han i denne sammenhengen oversetter med ”ord”. Slaatelid i Bakhtin 2005:70

hevder at mening blir skapt gjennom interaksjon, polemiserer han mot det monologiske som lukker åpne meningsutvekslinger og som lar fasitsvar erstatte utprøving og utforskning. Monologen er for ham en autoritativ ytring som ikke gir rom for tvil, spørsmål og motforestillinger.¹⁴⁵

Jeg mener at det finnes klare understrømmer av sosiokulturelle idealer i dagens norske planverk. Likevel praktiserer mange lærere først og fremst monologisk undervisning. Dette skjer gjennom enveiskommunikasjon fra den som vet (som regel læreren eller læreverket) til den som ikke vet (eleven). Selv om dialogen regnes som en forutsetning for en vellykket samtale, er langt fra alle samtaler dialogiske. Olga Dysthe hevder at dialogen i skolen i mange tilfeller fungerer monologisk fordi den er totalt dominert av læreren. I det hun kaller en ”monologisk dialog”¹⁴⁶, fyller elevene bare ut tomme hull i lærerens framstilling. Jeg lar følgende tekstutdrag fra mitt materiale illustrere dette poenget:

- L1: (...) sånn at sånne *bilder* som dette her det ble kalt for *fattigmanns bibel* – (*ser i guiden*) fattigfolks bibel’ – eh – fordi de kunne lære for de som ikke kunne lese – tror du de som ikke kunne lese kunne lære noe fra historien for det?
- G2: ja! det tror <jeg *veldig*:>+/
L1: <kan dere> *forstå* hvorfor det bildet ble kalt det?
G1: mm – fordi det på en måte:
G2: de som er fattige – de kan lære
L1: hva kan man lese ut av det bildet da?
G2: < man kan se på fargene sånn – og lære:>
J: <xxx>
L1: kan man lære noe om historien: <og forstå ting å?>
J: <ja – man kan lære> lære av historien – og+/
G2: man kan lære å *lese* av bilder
J: ja
L1: (*lavt*) lese bilder ja
G1: lese bilder for å klare å *skjønne* hva – kunstneren prøver å – si deg og sånn – med bildet
L1: ja (*på innspust*) – så man hadde ikke *trengt* å hatt en vanlig bibel – man kan faktisk lært akkurat det samme med sånn – sånn bilde’ – er det det dere prøver å si?
G1: ja
L1: mm ¹⁴⁷

Dysthe advarer samtidig mot banalisering av forholdet mellom monologisk og dialogisk undervisning, og understreker at begge deler ofte må være til stede i en undervisningssituasjon. Men det er ”bare når den dialogiske funksjonen dominerer, at elevene får rom til selv å være meningsproduserende i samspill med hverandre og med læreren”.¹⁴⁸

¹⁴⁵ Igland og Dysthe 2001:116

¹⁴⁶ Dysthe 1995:206

¹⁴⁷ Vedlegg 4:22

¹⁴⁸ Dysthe 1995:208

Hun hevder altså at læring først og fremst vokser ut av dialogisk utveksling”.¹⁴⁹ Denne utvekslingen er derfor en forutsetning for det hun kaller *det flerstemmige klasserommet*.¹⁵⁰

Hvordan er vilkårene for dialogisk undervisning under en billedsamtale som tar utgangspunkt i at læreren stiller spørsmål? Jeg mener at kvaliteten av denne type kommunikasjon forringes hvis både lærer og elever er inneforstått med at læreren som stiller spørsmålene vet svarene på forhånd. I slike tilfeller spør ikke læreren fordi hun er interessert eller ønsker å vite, men for å kontrollere elevenes kunnskaper eller styre deres oppmerksomhet.¹⁵¹

Kommunikasjonsforskeren Martin Nystrand skiller mellom begrepene *resitative* og *dialogiske* samtaler mellom lærer og elever.¹⁵² Karakteristiske trekk ved den resitative samtalen er at det er læreren som initierer samtalen, tildeler ordet og kontrollerer forløpet gjennom hyppige testspørsmål. Elevene svarer ofte kort, og utsagnene bygges lite ut av læreren. Men i den dialogiske samtalen er elevene aktive og forhandler sammen med læreren om deltemaer. Partene har mer jevnbyrdig talerett og både lærer og elever bygger ut hverandres ytringer blant annet ved å initiere spørsmål uten fasitsvar. Gjennom sin forskning har Nystrand sammen med sine samarbeidspartnere kommet fram til at spørsmål/svarsekvensene ikke i seg selv forringer samtalekvaliteten. Det avgjørende er hvordan læreren følger opp elevenes ytringer, og hvorvidt læreren bygger videre på deres utsagn.¹⁵³

Dette synet bekrefter også utviklingspsykologen Karsten Hundeide, som påpeker at kommunikasjonen ifølge britisk forskning forringes proporsjonalt med spørsmålenes hyppighet og antall, og i forhold til hvor presise og konkrete de er. Elevenes engasjement påvirkes også av at lærere kan ha en tendens til å gi elevene for liten tid til å reflektere og svare, etter at et spørsmål er blitt stilt.¹⁵⁴

4.5 Bakhtin, språk og kommunikasjon

Bakhtin argumenterer for at det er *ytringen* som er den meningsbærende enheten i all språklig kommunikasjon: ”For språket kjem inn i livet gjennom konkrete ytringar (som realiserer det),

¹⁴⁹ Dysthe 1995:210

¹⁵⁰ Dysthe 1995

¹⁵¹ Aukrust (2001:182) begrunner dette synet ved å henvise til forskningen til blant andre Edwards og Mercer (1987) og Cazden (1988)

¹⁵² Nystrand 1997

¹⁵³ Aukrust 2001:182

¹⁵⁴ Hundeide 2001:162f. Anne Kristine Dahl (ILS) sa i forelesningen ”Muntlig som grunnleggende ferdighet” i oktober 2007 at i en undersøkelse foretatt av Hansen og Simonsen, basert på livet i svenske og amerikanske klasserom, viste det seg at det i gjennomsnitt gikk 1,1 sekund fra læreren hadde stilt et spørsmål til hun eller han forventet svar.

og gjennom konkrete ytringar kjem livet inn i språket.”¹⁵⁵ Ved at mennesket ytrer seg gjennom språket, knyttes altså språket og livet tett sammen. Bakhtin kritiserer lingvistisk orienterte forskere for ikke å skjelle godt nok mellom *setning* – som er en språkenhet, og *ytring* – som er en enhet i talekommunikasjonen.¹⁵⁶ En setning blir til en ytring først når den er omsluttet av en kontekst som bestemmer setningens fulle mening, sier han. Derfor er det ikke ordene eller setningene som er talekommunikasjonens minste enhet, men ytringen. En ytring kan være både muntlig og skriftlig, og kan utgjøre alt fra enkeltord i hverdagsdialogen til omfattende vitenskapelige avhandlinger. Også den ”ekspressive intonasjonen” er et konstitutivt kjennetegn ved ytringen.¹⁵⁷ Et isolert ord går over fra å være en språkenhet til å bli en ”ytring uttrykt med et ord”, når taleren uttaler det på en bestemt emosjonell måte. I mitt materiale er for eksempel ordet ”ja” i ett tilfelle en spørrende ytring, og i et annet tilfelle en bekræftende ytring.¹⁵⁸

For å forstå en tekst, enten den er muntlig eller skriftlig, må vi i følge Bakhtin svare på den ved å gå inn i den dialogiske utvekslingen av ytringer. Den enkeltes ytring er et svar på andres ytringer og blir formet i relasjon til de andre leddene i kjeden den inngår som ytring i. Slik som replikkene i en dialog følger etter hverandre, slik forholder ytringer seg til tidligere og kommende ytringer i en kommunikasjonskjede.¹⁵⁹ En ytring knytter med andre ord ikke bare an til det som er blitt sagt eller skrevet før, men også til fremtidige ytringer.¹⁶⁰ Det betyr at den alltid er rettet mot en adressat, og hensynet til adressaten vil derfor påvirke utformingen av enhver ytring.

Et sentralt trekk ved ytringen er i følge Bakhtin nettopp det at det er mulig å innta en svarende posisjon til den.¹⁶¹ Det er ikke bare taleren som er aktiv i talekommunikasjonsprosessen. Også lytteren deltar ved å gjøre seg klar til å svare. Lytteren er med andre ord like mye deltaker som mottaker i kommunikasjonen. Den som ytrer seg foregriper derfor en eller annen form for gjensvar fra adressaten. Bakhtin sier det slik:

All forståing er svanger med eit svar og føder alltid eit svar, – lyttaren vert talar. Passiv forståing er berre eit abstrakt moment av den reelle, totale, aktive svarande forståinga, som aktualiserer seg i det etterfølgjande, reelle, uttalte svaret.¹⁶²

¹⁵⁵ Bakhtin 2005:4

¹⁵⁶ Bakhtin 2005:17

¹⁵⁷ Bakhtin 2005:28

¹⁵⁸ I mitt materiale har jeg markert stigende, spørrende tone med apostrof. Også spørretegn og utropstegn forteller noe hvordan ytringen er uttalt.

¹⁵⁹ Slaatelid i Bakhtin 2005:67

¹⁶⁰ Slaatelid i Bakhtin 2005:65

¹⁶¹ Bakhtin 2005:19

¹⁶² Bakhtin 2005, s.11

Den som taler forventer altså en aktiv svarende forståelse, enten det dreier seg om et eksplisitt svar, enighet, forståelse, medfølelse, innvendig, handling etc.¹⁶³ Svaret, som oppstår når en ytring blir forstått på ett eller annet nivå, er et aktiverende prinsipp for mening. Mening er altså ikke noe som blir til på det individuelle plan. Mening blir skapt og gjenskapt av parter som samhandler innenfor en kommunikasjonssfære. Derfor er det i følge Bakhtin ikke nok å bare undersøke språket fra den talendes synspunkt.¹⁶⁴ Også relasjonen til andre deltakere i talekommunikasjonen må være med, fordi alle ytringer er ledd i en komplekst organisert ytringskjede.¹⁶⁵

Bakhtin kaller ytringene i den reelle dialogen for *replikker*.¹⁶⁶ Disse avløser hverandre og fullføres på en måte som uttrykker den talendes posisjon,¹⁶⁷ og som en dialogpartner kan svare på eller innta en svarende posisjon til.¹⁶⁸ Bakhtin hevder at replikkene i en dialog alltid er relaterte til hverandre, og han nevner følgende eksempler på slike relasjoner: ”spørsmål – svar, stadfesting – innvending, stadfesting – semje, forslag – vedtak og ordre – utføring”.¹⁶⁹ De tre første relasjonene finner jeg en rekke eksempler på i mitt materiale. Forslag – vedtak forekommer ikke i en billedsamtale, men ordre – utføring kan foregå ved at læreren ber elevene være stille, se på bildet, rekke opp hånda eller liknende.¹⁷⁰

Bakhtin konkretiserer også hvordan en ytring inntar en bestemt posisjon innenfor den aktuelle kommunikasjonssfæren. Han sier at ytringen svarer på tidligere ytringer ved at den ”imøtegår dei, stadfester dei, utfyller dei, støt seg på dei, føreset at dei er kjende og reknar med dei på ein eller annan måte”.¹⁷¹ Det dreier seg altså ikke bare om eksplisitte svar, men om svar eller respons i vid forstand. Slike svarende reaksjoner fanger jeg opp i analysen av elevenes samtaleferdigheter i mitt materiale gjennom kategoriene *enighet*, *innvending* og *utfylling*.¹⁷²

¹⁶³ Bakhtin 2005:11

¹⁶⁴ Bakhtin 2005:9. Her går Bakhtin kraftig til angrep på lingvistikken i det 19. århundre, som han mener har prøvd å skyve språkets kommunikative funksjon i bakgrunnen som noe sekundært.

¹⁶⁵ I følge Slaatelid er Bakhtins oppfatning av ytringen: ”ein urepeterbar, historisk unik individuell heilskap som inngår i dialogiske relasjonar med andre ytringar, relasjonar som er *irrasjonelle* sett fra den strukturelle lingvistikkens synsstad.” (Bakhtin 2005:53)

¹⁶⁶ Bakhtin 2005:14. Siden en replikk samtidig er en ytring, bruker jeg disse begrepene om hverandre når jeg skriver om billedsamtalene.

¹⁶⁷ Bakhtin sier at ytringens fullførte helhet, som garanterer at det er mulig å svare på den, er knyttet til følgende tre momenter: a) taleplanen eller taleviljen til taleren, b) ved at emnet må være semantisk uttømt og c) ved typiske kompositoriske og genrestemte former for fullføring (Bakhtin 2005:19).

¹⁶⁸ Bakhtin 2005:19

¹⁶⁹ Bakhtin 2005:14

¹⁷⁰ Jeg finner denne relasjonen bare i samtale 1. Vedlegg 4, s. 3 og 7.

¹⁷¹ Bakhtin 2005:35

¹⁷² Se også 5.1.3

Men hva med ytringer som tilsynelatende ikke blir besvart, som når eleven i det følgende eksempelet lurer på noe med Maria, mens læreren er opptatt av sin egen agenda?

- Elev 1: så tror jeg engelen Gabriel kom til <jomfru Maria da hun skulle føde>+/
Elev 2: (*ser på den andre eleven og læreren*) <men hva med – hva med Maria da?>
Lærer: <ja vel ja – stemmer – har det xxx’ >
Elev 2: (*ser på de to andre*) <men hva med - hva med> – hva med Maria da? – jomfru Maria’ – hva med henne’ – eller hva med’+...
Lærer: også ser du+/¹⁷³

Ordene er uttalt og lytteren har hørt dem, men samtalen går videre som om de aldri skulle ha eksistert. Det kan likevel hende at læreren henter fram ytringen senere, for eksempel når Jesu fødsel er tema i klassen før jul. Hvis det som er blitt hørt eller forstått ikke finner gjenklang i lytterens tale eller handling før lenge etterpå, kaller Bakhtin det for ”ei svarande forståing med tidsfarseinking.”¹⁷⁴

Bakhtin hevder at alle ytringer har en absolutt begynnelse og en absolutt slutt.¹⁷⁵ Grensene for ytringen bestemmes gjennom skiftet av det talende subjekt. Replikken i en dialog blir avsluttet ved at ordet blir overlatt til den andre – et taust ”dixi” – som lytteren oppfatter som tegn på at taleren har avsluttet.¹⁷⁶ I mitt materiale er det ikke riktig så enkelt. Jeg finner en rekke eksempler på at samtaledeltakernes replikker overlapper hverandre, at de blir avbrutt før de er ferdig formulert, og at nødvendige tenkepauser blir feilaktig oppfattet som signal om turbytte.¹⁷⁷ Jeg mener at dette er trekk som kjennetegner mange muntlige samtaler, selv om det forekommer hyppigere hos barn enn hos voksne. Følgende samtaleutdrag viser hvor uklart skiftet av talende subjekt kan være når elevene overlapper og avbryter hverandre:¹⁷⁸

- Lærer: <hva er *oppi sola*’>
Elev 1: ja – det er en – det er- det er en - det er en – *hvit greie* – <og det trur jeg kanskje>
Elev 2: <en fuglevinge>
Elev 1: er litt av Gud – <eller Jesus – eller hva>
Elev 2: <jeg trur det er en fuglevinge>
Elev 1: og så er det (*ser på bildet*) – og så kommer – eh – kanskje Gud *ned* – kanskje det er litt av kappa hans’
Elev 2: jeg trur det er en – eh – fuglevinge – som +/
Elev 1: han blir spist’ opp’ – av sola’¹⁷⁹

¹⁷³ Vedlegg 4:11

¹⁷⁴ Dette er for eksempel tilfelle for lyriske genrer (Bakhtin 2005:11).

¹⁷⁵ Bakhtin 2005:14

¹⁷⁶ Bakhtin 2005:14

¹⁷⁷ Se også 3.6

¹⁷⁸ <> vinkelparentesene rammer inn de ytringsdelene som overlapper hverandre og +/ betyr at en ytring blir avbrutt fordi en annen begynner å snakke.

¹⁷⁹ Vedlegg 5:19

Sammenhengen mellom å tale og å lytte

Selv om Bakhtin understreker betydningen av at både taleren og lytteren er aktive i kommunikasjonsprosessen, hevder den svenske didaktikeren K. Adelman at kunsten å lytte tematiseres og problematiseres lite i skolen.¹⁸⁰ Dette rommer et paradoks, sier han, siden det å lytte er det første vi mennesker lærer, og det er det vi gjør mest av i hverdagen. Men han understreker at det ikke er det samme å lytte som å høre, like lite som det er det samme å oppfatte som å forstå. Det handler om motivasjon, om å *ville* høre.¹⁸¹ Lytting er med andre ord en kommunikativ prosess som er noe langt mer enn å sanse, registrere og motta lydsignaler. Dette korresponderer godt med Bakhtins teorier om at den som lytter innstiller seg på å oppfatte og forstå et budskap, slik at han kan innta en aktiv og responderende holdning til det som er blitt sagt.

For at lytting skal være mest mulig effektivt, må det i følge Hildegunn Otnes skje både på ”følelsesplanet og på fornuftsplanet”, og det må ”preges av en blanding av subjektivisme og objektivisme, nærhet og distanse.”¹⁸² Det kan derfor være nødvendig å trenge inn bak ordene og finne det usagte i en ytring, og til det kreves det evne til å se en sak fra en annens perspektiv.¹⁸³

En god lytter viser gjennom kroppsspråk og verbale tilbakemeldinger at han er aktiv, hører etter og prøver å forstå den andre. Støttende kommentarer som ”mm”, ”jasa”, ”akkurat” er eksempler på verbale lyttermarkører.¹⁸⁴ En hel setning kan også fungere som lyttemarkør, som når læreren sier ”ja *det* må nok ha vært *ekstra* sterkt” etter å ha hørt elevenes tanker om hvorfor Maria ser redd og alvorlig ut på bildet.¹⁸⁵ Otnes hevder at aproposer, assosiasjoner og ulike typer spørsmål kan fungere som varianter av verbale lyttemarkører forutsatt at de ikke fører til at ordene og meningen blir omskapt. Kunsten for lytteren er med andre ord å bistå talerens prosjekt uten å overta det.

Billedsamtale som talegenre

I følge Bakhtin åpenbarer språket seg gjennom individuelle, konkrete ytringer. Men selv om enhver ytring fremtrer som unik og individuell, er den likevel utformet innenfor en språkbrukssfære som består av relativt stabile former for komposisjoner av ytringer. Slike

¹⁸⁰ Penne og Herzberg 2008:63

¹⁸¹ Penne og Herzberg 2008:63

¹⁸² Otnes 1999:161

¹⁸³ Otnes 1999:161

¹⁸⁴ Otnes 1999:171

¹⁸⁵ Vedlegg 6:14

avgrensede genrebundne rammer, kaller Bakhtin for *talegenrer*.¹⁸⁶ Han forklarer begrepet ved å bruke det, men jeg kan ikke se at han definerer det. Det gjør derimot filosofen Rasmus Slaattelid, som tar utgangspunkt i Bakhtins bruk av begrepet og uttaler at ” Ein talegenre vert definert som typiske trekk ved ei samling ytringar som tilhøyrrer eit avgrensa sosialt område, plan eller situasjon”.¹⁸⁷ I følge Bakhtin er talegenrene svært uensartet og det finnes et stort repertoar av dem innenfor et aktivitetsområde, men han understreker samtidig betydningen av å skille mellom primære og sekundære talegenrer.¹⁸⁸ De sekundære er komplekse talegenrer, som regel skriftlige, og de opptrer i sammenheng med godt utviklet og organisert kulturell kommunikasjon. De primære talegenrene derimot, er enkle og fremkommer i den umiddelbare talekommunikasjonen. Slik jeg forstår Bakhtin, kan billedsamtalet knyttes til primære talegenrer. Samtalesituasjonen utløser bestemte typer ytringer og utelukker andre. Spørsmål og svar hører for eksempel hjemme i billedsamtalet, mens forelesningen ikke gjør det. Både lærer og elever har lært å ”støpe talen i genreformer”¹⁸⁹, for å bruke Bakhtins terminologi, og bevisstheten om hva som forventes innenfor en billedsamtale, påvirker naturlig nok deltakernes ytringer. Elevene i mitt materiale formulerer seg mer høytidelig under samtalen enn de for eksempel gjør når de prater med sidemannen i spisepausen. De leter etter ord og begreper de finner passende innenfor den konkrete fagsamtalen, for eksempel ”kraft”, ”gudinne”, ”hellig”. Bakhtin hevder at jo bedre vi mestrer genrene, jo friere kan vi bruke dem og vise vår individualitet i dem.¹⁹⁰ Jeg mener at mitt materiale støtter dette synspunktet. Lærer 2 som har mest erfaring i å samtale med barn om kunst, forholder seg friere til genren enn lærer 1, som tidvis blir så opptatt av samtaleguiden for å mestre innholdsanalysen at hun ikke oppdager potensialet i elevenes egne innspill.

”Den snakkende bevisstheten bak ytringen”

Bakhtin hører *stemmer* i alt. Han hevder at det ikke bare talerens stemme som kommer fram i dialogen. Også lytterens stemme og stemmene til dem som tidligere bar ordet er med.¹⁹¹ Imsen kaller disse stemmene for ”den snakkende bevisstheten bakom ytringen”.¹⁹² Dette kan være én eller flere konkrete personer, men det kan også være stemmer som er fjerne for oss, både i tid og rom. Dette er altså underliggende stemmer som vil formidle noe ut fra et bestemt

¹⁸⁶ Bakhtin 2005:1

¹⁸⁷ Slaattelid i Bakhtin 2005:58

¹⁸⁸ Bakhtin 2005:3

¹⁸⁹ Bakhtin 2005:21

¹⁹⁰ Bakhtin 2005:23

¹⁹¹ Bakhtin 2005:67

¹⁹² Imsen 2005:291

perspektiv, et perspektiv som henger sammen med personens sosiale miljø. Læring skjer ved at ens egen stemme blander seg med de andre stemmene som finnes i sammenhengen. Det er gjennom en slik intertekstualitet, hvor vi gjør andres ytringer til våre egne, at samtalen blir levende. Alle ytringer er ”fulle av gjenklanger og gjenlydar av andre ytringar som dei er knytte saman med i det fellesskapet som den aktuelle sfæren for talekommunikasjonen utgjer.”¹⁹³ Gjennom verbal interaksjon og meningsskaping får vi mennesker derfor tilgang til kulturelle stemmer både fra fortid og nåtid. ”[...] han [taleren] er ikkje den første som talar, ikkje den første som uroar universets evige togn.”¹⁹⁴

Når elevene samtaler om et kunstbilde, kommuniserer de ikke bare med kunstverket og med de andre deltakerne i samtalen, men de svarer også på kulturens og historiens stemmer som taler til dem gjennom kommunikasjonssituasjonen. Det kan være vanskelig å innholdsbestemme disse stemmene, men elevens sosioøkonomiske og religionskulturelle bakgrunn, lokalmiljøets sammensetning og populærkulturens og reklameindustriens påvirkning setter trolig sine spor i samtale. De sistnevnte ser ut til å ha særlig stor innflytelse på mange barn. Dette kommer for eksempel fram i samtale 2, hvor elevene bringer både fettsuging¹⁹⁵ og kunstig befruktning inn i samtalen.¹⁹⁶ Lærerens tidligere undervisning og ytringer knyttet til beslektede temaer klinger også i bakgrunnen, enten det dreier seg om religion, kunst eller samtaleferdigheter. Et eksempel på dette er at elevene i begge samtalegruppene viser at de tidligere har hørt om utdrivelsen fra Paradiset.¹⁹⁷ Dette lærestoffet er det vanlig å arbeide med på første eller andre klassetrinn. Også stemmene til institusjonen med læreplan, skolemyndigheter, kunnskapstester og resultatrangeringer griper direkte inn i samtalen når lærer 1 gjentatte ganger spør elevene hva de tror *målet* med samtalen er.¹⁹⁸

Kommunikasjon mellom verk og betrakter

Hittil har jeg drøftet forholdet mellom deltakerne i talekommunikasjonen, uten å trekke kunstverket inn i kommunikasjonssfæren. Etter min oppfatning må bildet også betraktes som en enhet i talekommunikasjonen, og jeg mener at jeg finner støtte for dette synet hos Bakhtin som uttaler: ”Også komplisert oppbygde og spesialiserte verk innanfor ulike vitenskaplege og

¹⁹³ Bakhtin 2005:67

¹⁹⁴ Bakhtin 2005:11

¹⁹⁵ Vedlegg 5:27

¹⁹⁶ Vedlegg 5:24

¹⁹⁷ Vedlegg 4:12f og Vedlegg 5:4f

¹⁹⁸ Vedlegg 4:9

kunstnarlege genrar er i sin natur einingar i talekommunikasjonen, kor mykje dei enn skil seg fra replikkane i ein dialog”.¹⁹⁹

Selv om Bakhtin her først og fremst sikter til ulike litterære kunstnerlige genrer, mener jeg hans teorier like fullt kan anvendes på bildende kunst. Talesubjektet er verkets skaper, som uttrykker sin individualitet, sin forståelse og sine opplevelser gjennom verket. Det enkelte verk står i forbindelse både med forgjengernes verk og samtidens verk innenfor den aktuelle kulturelle sfæren.

På samme måte som replikken i en dialog, er verket innstilt på den andre (de andre) sitt svar, og på den andre si aktive svarande forståing, anten ved å oppdra lesarane, gje dei ei overtyding, framkalle kritisk respons, eller øve innverknad på elevar og andre som skal føre verket vidare (...). Verket er eit ledd i talekommunikasjonens kjede.²⁰⁰

Kunsten gir altså rom for kulturens dialog både *i* den enkelte og *med* den andre. I kunstverket kommer tekster både fra fortiden, nåtiden og framtiden i kontakt med hverandre. Elevene i mitt materiale bringer for eksempel med seg fortidens tekster om syndefallet og om Snøhvit. Men også framtidens tekster ble til i løpet av billedsamtalene. Det nærmet seg jul, og noen av barna som deltok i samtalene kom senere tilbake til hva som skjedde da Maria fikk besøk av engelen. Dysthe poengterer at denne sammenhengende og dialogiske meningsutvekslingen ikke fører til reproduksjon av kultur i skolen, men til ”reaksentuering og nyskaping”.²⁰¹ Det er også min egen erfaring etter å ha arbeidet med bildende kunst i skolen i en årrekke. Kultur er noe som blir til hele tiden. Derfor blir inntrykk fra det andre har formet og frembrakt brukt som inspirasjonskilde for elevenes eget skapende arbeid, for deres individuelle uttrykk. Slik mottar og bearbeider de kulturens overleveringer.

¹⁹⁹ Bakhtin 2005:17f

²⁰⁰ Bakhtin 2005:18

²⁰¹ Dysthe 2001:17

5 METODISK MELLOMSPILL

Jeg skal i det følgende gjøre rede for hvordan jeg bruker de valgte teoriperspektivene når jeg analyserer billedsamtalene. Jeg gjør både en oversiktsanalyse og en næranalyse av materialet.

5.1 Oversiktsanalyse

I analysen tar jeg først for meg samtalene som helhet, og starter med å undersøke fordelingen mellom lærerens taleturer og elevenes taleturer. Dette gjør jeg på bakgrunn av Frønes' teorier om jevnalderssosialisering og Matres påstand om at voksnes deltakelse styrer samtalen i retning av mer presenterende og mindre utforskende tekster.²⁰² Jeg vil derfor undersøke om det er en sammenheng mellom fordelingen av taleturer og samtalekvaliteten ut fra dette perspektivet. Jeg er interessert i å finne ut om lærer og elever har jevnbyrdig talerett, og analyserer derfor ikke fordelingen av taleturer elevene imellom.²⁰³ Barnas deltakelse bestemmes ikke bare av antall taleturer, men også av hvor aktivt de bidrar til å påvirke innholdet av samtalen. Jeg undersøker derfor elevenes initiativer til nye temaer i hver av de tre samtalene.

Deretter tar jeg utgangspunkt i de av Bakhtins eksempler på svarende reaksjoner som jeg mener er mest aktuelle i en billedsamtale, nemlig *svar*²⁰⁴, *innvending*, *enighet*²⁰⁵ og *utfylling*.²⁰⁶ Men deltakerne svarer også på forutgående replikker ved å stille *oppklarende* eller *oppfølgende spørsmål*, så dette integrerer jeg også i analysen. Jeg dermed funnet fram til fem kategorier som jeg bruker når jeg analyserer billedsamtalene. Lærerens rolle kan bety mye for hvordan elevenes samtaleferdigheter kommer fram i en bestemt kommunikasjonssituasjon. Jeg undersøker derfor hvordan lærerens spørsmål og svarende reaksjoner påvirker samtalene.

Til slutt undersøker jeg samtalene på bakgrunn av Panofskys teori om billedtolkningens tre faser²⁰⁷ for å finne ut om elevenes samtaleferdigheter varierer fra fase til fase.

²⁰² Se 4.3

²⁰³ Jeg måtte ha undersøkt nærmere fordelingen mellom elevenes taleturer dersom det hadde vært en eller flere svært dominerende eller svært passive elever i samtalegruppene. Men dette er ikke tilfelle i mitt materiale.

²⁰⁴ Her menes *ekspisitte* svar, ikke svar i vid forstand

²⁰⁵ Bakhtin 2005:14

²⁰⁶ Bakhtin 2005:35

²⁰⁷ Teorien er beskrevet i 2.3.3

5.1.1 Fordelingen av taleturer

En taletur er i prinsippet den tiden taleren har eksklusiv rett til å føre ordet.²⁰⁸ Men jeg har allerede vært inne på at det kan være vanskelig å avgjøre når en annen overtar, fordi deltakerne rett som det er snakker samtidig eller avbryter hverandre.²⁰⁹ Jeg har derfor valgt å definere en taletur som fullføringen av en replikk selv om andre deltakere bryter inn eller overlapper underveis. I følgende eksempel regner jeg elevens svar som én taletur, til tross for at læreren fullfører sitt eget spørsmål samtidig:

Elev: <det ser litt>
Lærer: <kan du si noe om det?>
Elev: det se+/
Lærer: <hva føler de tror du?>
Elev: <det ser litt – *slapt*: ut> – det ser ut som om hun har vondt i magen²¹⁰

En replikk som gjentas teller jeg bare én gang, som når den ene gutten i samtale 1 spør ”hva da?” tre ganger etter at læreren har spurt om barna har sett noen andre med ”noe sånt” (glorie) rundt hodet.²¹¹

Otnes hevder at en støttende kommentarer som kommer parallelt med at en annen snakker ikke blir opplevd som turbytte hvis den er kort og på talerens premisser.²¹² Derfor regner jeg med at eleven i eksempelet nedenfor beholder taleturen sin selv om læreren kommer med den støttende kommentaren ”mm” tre ganger.

Elev: jeg ser: – at hun sitter i en stol:
Lærer: mm’
Elev: og så ser jeg at hun har på seg en sånn – blå: – og rosa: langt sånn derre – kappe på en måte
Lærer: (*lavt*) mm
Elev: og så holder hun for magen
Lærer: (*lavt*) mm
Elev: og så er det et rom – så er det et rom bak der²¹³

Men når lærerens støttende kommentar er mer omfattende, regner jeg den som en egen tur, som når læreren sier: ”ja, *det* må nok han vært *ekstra* sterkt” som respons på elevens forutgående replikk om at det må ha vært rart for Maria å få høre at hun skulle få et hellig

²⁰⁸ Se 3.6

²⁰⁹ Se 4.5

²¹⁰ Vedlegg 4:4

²¹¹ Vedlegg 4:9f

²¹² Otnes 1999:171

²¹³ Vedlegg 4:3

barn, en del av Gud.²¹⁴ Her er lærerens replikk ikke bare en støttende kommentar, men også uttrykk for enighet.

Når flere elever svarer ”ja” eller ”nei” på et spørsmål samtidig, regner jeg det bare som én svarende reaksjon på lærerens replikk, og dermed bare som en taletur. Det skjer for eksempel i følgende tekstutdrag:

Lærer: ja (*på innpust*) – er det det lyse du – der? (*peker på bildet*)
Elev 1: <mm>
Elev 2: <mm>
Elev 3: <mm>²¹⁵

Jevnbyrdig talerett mellom lærer og elever kan være et godt utgangspunkt for en dialogisk samtale, men taleturenes innhold er av større betydning enn deres hyppighet.²¹⁶ Dersom en elev for eksempel bruker taleturen sin til å introdusere et nytt deltema, vil denne eleven påvirke samtaleens innhold og retning i langt sterkere grad enn om turen blir brukt til et bekræftende ”mm”.

5.1.2 Forhandling om deltemaer

Den svenske barnespråkforskeren Ragnhild Söderbergh har utviklet en dialoganalysemodell hvor hun blant annet opererer med en kategori for innføring av nye samtaleemner.²¹⁷ Synnøve Matre bruker denne kategorien i sine analyser av samtaler som foregår mens barn holder på med å spikke.²¹⁸

Under en billedsamtale er det lite rom for å innføre helt nye samtaleemner. Læreren leder og sørger for at samtalen foregår innenfor en bestemt ramme og med et konkret bilde som samtaleobjekt. Elevene vet at samtalen skal dreie seg om bildet og ikke om helt andre temaer. Likevel kan de påvirke samtalen innenfor denne rammen ved å initiere nye deltemaer som samtidig følger opp den tematiske tråden fra hovedinnholdet i samtalen. Dette gjelder for eksempel når en av guttene i samtale 2 spør hva det røde midt mellom det grønne i Edens hage er for noe.²¹⁹ Her tar han opp det som tematisk sett er i fokus i denne preikonografiske fasen av samtalen, nemlig hva elevene legger merke til i bildet. Ytringen har *fokal tilknytning*. Men den har ingen sammenheng med de siste replikkene i den forutgående

²¹⁴ Vedlegg 6:13

²¹⁵ Vedlegg 4:5

²¹⁶ Se 4.4

²¹⁷ Söderbergh, etter Matre 2000:132ff.

²¹⁸ Matre 2000:52-55

²¹⁹ Vedlegg 5:6

samtalen. Disse har handlet om fuglen og det den sitter på.²²⁰ Det betyr at ytringen mangler *lokal tilknytning*, og at den til tross for sin fokale tilknytning sørger for at et nytt deltema blir innført.²²¹

Når elevene innfører nye deltemaer under billedsamtalen, skjer det som regel ved at de bryter av den pågående dialogen og får de andre til å vende oppmerksomheten mot noe nytt. Dette gjør de i mange tilfeller ved å stille spørsmål, for eksempel om hvordan kunstneren har klart å få til de små prikkene i taket²²² eller hva det gule i lysstrålen kan være for noe.²²³ Men det kan også skje gjennom lærerens opptak av en elevytring. Når jenta bruker ordet *gudinne* i sin beskrivelse av møtet mellom engelen og kvinnen, bygger læreren på hennes replikk og innfører det nye temaet: *hva er en gudinne?*²²⁴ I en samtale hvor lærer og elever samarbeider godt om utviklingen av samtaleforløpet, utvikler de nye deltemaer sammen. Når en elev i samtale 2 utbryter: ”ja – jeg har *aldri* sett en engel som er svart!”, følger læreren opp med replikken: ”jeg lurer på hvorfor engler aldri kan være svarte”.²²⁵ Slik innfører de i fellesskap et nytt deltema med fokal tilknytning til spørsmålet om hvilke farger som passer på engler. Hvis eleven ikke hadde hatt gode samtaleferdigheter, ville han neppe kunne grepet inn i utviklingen av samtaleforløpet på denne måten.

5.1.3 Elevenes svarende reaksjoner

Bakhtin eksemplifiserer hvordan replikkene i en dialog er relaterte til hverandre gjennom bestemte ytringspar som *spørsmål – svar*, *stadfesting – innvending*, *stadfesting – enighet og stadfesting – utfylling*.²²⁶ Men i en samtale mellom mer enn to parter, er det naturlig at noen replikker utløser respons fra flere av samtaledeltakerne. Derfor vil for eksempel antall spørsmål og antall svar vanskelig kunne stemme overens.

I en dialog vil deltakernes replikker som regel stå i forbindelse med de andre leddene både før og etter. En svarende respons fremkaller ofte en ny svarende respons. Derfor kan en replikk utløse en kjede av replikker som er relaterte til hverandre, slik som i eksempelet nedenfor:

²²⁰ Vedlegg 5:6

²²¹ Om begrepene *lokal* og *fokal* tilknytning, se Matre 2000:134f.

²²² Vedlegg 4:18

²²³ Vedlegg 6:3

²²⁴ Vedlegg 5:11f

²²⁵ Vedlegg 5:2

²²⁶ Bakhtin 2005:14. Se også 4.5

Elev 1: hvem har glorie?
Elev 2: hun! (*peker på Maria*) – den – engelen der! (*peker på Gabriel*)
Elev 1: ja – *engler* har det – men ikke! den røde engelen (*peker på engelen i hagen*)
Elev 2: nei!
Elev 3: nei – det er på grunn av at det er på en måte en sånn *jageengel*
Elev 2: ja da – den *har* jo det!
Elev 3: næ:i – det er en slags *krone* det ²²⁷

Spørsmålet ”hvem har glorie?” blir besvart av elev 2 som hevder at det er Maria og engelen. Spørsmålsstilleren uttrykker at hun er enig, og utfyller med at engler har glorie, men ikke den røde engelen i venstre billedkant. Elev 2 er helt enig. Elev 3 uttrykker også enighet og tilføyer samtidig at engelen uten glorie er en *jageengel*. Elev 2 er ikke enig, så han innvender, men denne innvendingen blir møtt av en ny innvending fra elev 3. Det er ikke en glorie den røde engelen har på hodet, det er en krone. Replikkene som følger etter spørsmålet i dette tekstutdraget er alle svarende responser på den forutgående replikken. Samtidig er de selv ytringer som fremkaller nye svarende responser.

For å forenkle analysen opererer jeg ikke med ytringspar i selve analysen, men med de svarende reaksjonene: *eksplicit svar, innvending, enighet, utfylling og oppklarende eller oppfølgende spørsmål*. Slik undersøker jeg hvordan elevene svarer på hverandres replikker i en reell dialog. Jeg skal i det følgende gjøre rede for hvordan jeg anvender disse fem kategoriene.

Eksplisitt svar.

Mange av elevenes replikker er eksplisitte svar på lærerens spørsmål, som for eksempel: ”det er henta fra kristendommen”, som er svar på spørsmålet: ”hvor er det *henta* fra dette her` hvilken religion?”.²²⁸ Spørsmål avsluttes som regel med stigende tonehøyde mot slutten, etterfulgt av en pause, og er et klart turvekslingssignal som barnet lærer allerede i sitt første leveår.²²⁹ Eksplisitte svar på konkrete spørsmål kan derfor gis selv om den talendes samtaleferdigheter er lite utviklet. Ofte svarer elevene kort på slike konkrete spørsmål, noen ganger bare ja eller nei, som for eksempel når læreren spør om de vet hvem Maria er.²³⁰

Innvending som svarende reaksjon

En av de svarende reaksjoner jeg undersøker, er når en elev innvender ett eller annet imot en annens forutgående ytring, slik som i følgende eksempel:

²²⁷ Vedlegg 5:9

²²⁸ Vedlegg 4:10

²²⁹ Høigård 1999:40

²³⁰ Vedlegg 5:15

- Elev 1: [...] og så ser jeg to – gjetergutter tror jeg det er – [...]
 [...]

 Elev 2: ehm – bare så du *vet* det – (*peker på bildet til elev 1*) det der er en gjetergutt og det er en gjeterjente! (innvending)

 Elev 1 okay

 Elev 2: det er en *jente*²³¹

Da en elev tror at Adam og Eva er to gjetergutter, innvender en annen at det ikke er to gutter, men en gutt og ei jente. Innvending som svarende reaksjon innebærer at deltakerne tar hverandres utsagn på alvor og forholder seg til dem. Dessuten vil det kunne føre til at de ser en sak fra flere sider, undrer seg sammen eller utforsker et tema nærmere. Eleven som hevder at den ene av de to gjeterguttene ikke er en gutt, begrunner dette med å peke på skikkelsen med tydelig feminine trekk. Det er likevel ikke alltid at en innvending blir begrunnet. I følgende replikkveksling ytrer den ene eleven at relieffet på veggen likner på Gud, mens den andre eleven innvender at Gud ikke har noe ansikt. Når læreren følger opp med spørsmålet ”har han ikke det?” innvender de to elevene flere ganger mot hverandre, uten at det fører samtalen videre.

- Elev 1: det ligner på Gud – for det at Gud er jo+/
 Elev 2: ja men Gud *har* ikke på en måte – ikke noe an:sikt (innvending)
 Elev 2: nei (innvending)
 Elev 1: jo! (innvending)
 Elev 2: *jeg* tenker meg *ikke* det (innvending)
 Elev 1: det tenker jeg meg!(innvending)²³²

Denne måten å innvende på er vanlig hos yngre barn. Men i dette tilfellet griper den tredje eleven inn og kommer med et nytt alternativ, nemlig at Gud kan ha et ansikt som er usynlig.

- Elev 3: Gud er lissom – helt borte – Gud er liksom rundt oss hele tida – han er rundt mennesker hver – hver kveld og hver natt – og passer på oss – og sånt
 Lærer: sånt at han kan’ke ha noe ansikt’ – for han skal være så mange steder?
 Elev 2: ja!
 Elev 3: han kan lissom *ha* et ansikt da – litt som – at vi ikke ser det – litt *usynlig*²³³

Når elevene uttrykker og begrunner uenighet eller foreslår alternative løsninger, demonstrere de samtaleferdigheter som er mer velutviklede enn enkle ”ja/nei-diskusjoner”.

²³¹ Vedlegg 4:2

²³² Vedlegg 5:7f

²³³ Vedlegg 5:7f

Enighet som svarende reaksjon

Det er mange måter å uttrykke enighet på, men til denne kategorien regner jeg bare eksplisitt uttrykt enighet. I mitt materiale dreier det seg ofte om korte og enkle ytringer som ”mm”, ”ja” eller ”det trur jeg åsså”.²³⁴ I en del tilfeller følges enigheten opp med en utdyping av hva den går ut på. Når læreren spør om barna er enige i kunstnerens valg av englefarge, får hun følgende svar:

Elev 1: ikke *helt* – på en måte – æ: – den *kan* være hvit å – jeg synes hvit er ganske fint – på engler!

Elev 2: mm – (**enighet**) det er det at jeg synes at *hvit* er en veldig sånn – fi:n farge til sånne kå:per og sånne ting (**utfylling**)²³⁵

Elev 2 *uttrykker enighet* gjennom replikken ”mm”, og *utfyller* replikken til elev 1 med å tilføye at den hvite fargen er fin til ”kåper og sånne ting”. Når enighet uttrykkes alene betyr den lite mer enn vennlig oppmerksomhet, men i kombinasjon med utfylling krever det mye mer av elevenes samtaleferdigheter. Hvis jeg ut fra konteksten forstår at formålet med kommentaren kun er å gi den talende oppmuntring, regner jeg den bare som en lyttemarkør og ikke som et uttrykk for enighet.

Utfylling som svarende reaksjon

Samtaledeltakere som samhandler om å utforske et tema, *utfyller* altså hverandres ytringer. I eksempelet nedenfor sier en elev at han tror kunstneren ville ha med en hage på bildet, mens en annen fyller ut med å si noe om størrelsen på hagen og hva som vokser der.

Elev 1: kanskje han tenkte at han ville ha med en hage på bildet – kanskje *vis* at det var *der* den hagen lå?

Lærer: mm

Elev 2: og så: – tenkte han at hagen kunne være sånn – li:ten` – eller sånn utenfor huset – med litt blo:mster og – noen bu:sker` – og kanskje ett epletre (**utfylling**)²³⁶

Samtaledeltakerne kan også utfylle ved å tolke eller omforme den forutgående ytringen. I tekstutdraget nedenfor strever den ene eleven med å forklare relieffet av Gud er laget, og får hjelp av den andre eleven som fyller ut med et mer dekkende uttrykk:

Elev 1: (...) så – er det kappalissom – lagd og *spikka* akkurat – med sånn derre *jerngreie* – lagd – Jesus her (*peker hele tiden mens hun snakker*)

Elev 2: *skjært* ut! (**utfylling**)²³⁷

²³⁴ Vedlegg 5:4

²³⁵ Vedlegg 5:3

²³⁶ Vedlegg 6:15

Det virker ikke bare som om elevene godtar de andres utfylling, men de gir også uttrykk for tilfredshet med denne måten å samarbeide på, slik som i dette tekstutdraget fra samtale 2:

- Elev 1: [...] det er *hun* som lissom *bestemmer* akkurat – atte hun som *har* det huset lissom – det er *hun* som: – <sjefer over det og sånn>
Elev 2: <*eier* det> (utfylling)
Elev 1: ja! ²³⁸

Her får en av elevene hjelp til sin forklaring ved at en annen fyller ut med at det å *ha* et hus, *bestemme* over det og *sjefe* over det er det samme som å *eie* det. Dette utløser et takknemlig ”ja!”. Utfylling skjer ofte i kombinasjon med overlapping i mitt materiale, slik også dette eksempelet viser. Det betyr at den som fyller ut en annens replikk, samtidig snakker i munnen på den som har ordet og i mange tilfeller overtar det. Det virker som om elevene i alle tre samtalegruppene er inneforstått med denne måten å kommunisere på.

Ved at elevene utfyller hverandre, vil de i mange tilfeller oppleve at de konstruerer mening i fellesskap, som for eksempel når elevene i samtale 2 utfyller hverandres forestillinger om hvordan det ville ha vært i verden hvis Adam og Eva ikke hadde spist av eplet.²³⁹ De kommer fram til at hele verden da trolig ville ha vært ett land. Alle ville hatt det fritt og fredelig, og ingen ville ha giddet å krangle.

Men det er ikke alltid elevene lykkes i å konstruere mening selv om de anstrenger seg i fellesskap. Slik prøver de samme elevene å svare på lærerens spørsmål om hva Den Hellige Ånd er:

- Elev 2: det er – en –
Elev 1: ånd (utfylling)
Elev 2: ånd – som – (utfylling)
Elev 1: en *hellig* å:nd – (utfylling)
Lærer: ja (på *innpust*)
Elev 2: en *hellig*: ånd som: – (utfylling)
Elev 1: han har vi hørt masse om
Elev 2: er kjempehellig – og – ²⁴⁰(utfylling)

Her kommer de ikke videre uten at læreren tilfører mer kunnskap eller får dem til å huske noe de tidligere har lært, hørt eller opplevd.

²³⁷ Vedlegg 5:7

²³⁸ Vedlegg 5:11

²³⁹ Vedlegg 6:8

²⁴⁰ Vedlegg 5:20

Det hender også at elevene fyller ut det lærerens sier, som når læreren forteller at Bibelen er blitt til over lang tid, og en elev forklarer at den likevel ikke er blitt ødelagt, bare litt skitten.²⁴¹

Elevene utfyller ikke bare de andres ytringer, men også sine egne, ved å presisere det de allerede har sagt. Slik prøver de å forhindre misforståelser, og slik opprettholder de kontakten med samtalepartnerne. Eleven som svarer ”himmelen” på lærerens spørsmål om hva fargen på Marias kappe skal forestille, presiserer like etterpå med replikken: ”Det skal *se* ut som hun *er* oppe i himmelen”.²⁴² Dette kan det hende hun gjør ut fra et mottakerperspektiv, for at de som lytter skal forstå hva hun mener. Men det kan også være en strategi for å rydde opp og skape bedre orden og innsikt for sin egen del. Etter min mening er det ikke noen motsetning mellom disse to motivene. Begge bidrar til å skape mening sammen med andre i en kommunikasjonssituasjon.

Spørsmål som svarende reaksjon

Noen ganger er elevenes svarende reaksjon formet som et spørsmål. Dette skjer for eksempel når læreren forteller at mange kunstnere ikke ville tegne Gud, men at han som har malt dette bildet likevel har gjort det. Den ene eleven er tydelig forvirret og stiller *oppklaringsspørsmålet*: ”så det er et bilde av Gud?”²⁴³ Han viser på den måten at han er aktivt lyttende og at han er interessert i å finne ut om han virkelig har forstått det som er blitt sagt. En slik hensiktsmessig lytteatferd når noe er uklart i kommunikasjonssituasjonen, viser at eleven har gode samtaleferdigheter. Denne tilpasningen av tale i forhold til mottakeren er sjelden hos barn før skolealder.²⁴⁴

En dialogpartner som ønsker at en annen skal utdype eller videreføre sin ytring, kan komme med *oppfølgingsspørsmål*. En slik svarende reaksjon krever ikke bare at taleren lytter aktivt, men at han eller hun også forstår meningsinnholdet i det som blir sagt og greier å integrere det i et nytt spørsmål.²⁴⁵ Et eksempel på dette er når læreren forteller at bilder fungerte som ”fattigfolks bibel” i gamle dager. En av elevene svarer med å peke på boka i Marias fang mens han stiller oppfølgingsspørsmålet: ”men atte – eh – Maria da – er: – hvordan fikk *hun* lest Bibelen da?”²⁴⁶ Observasjonen av boka er vanskelig å kombinere med lærerens nye informasjon.²⁴⁷ Hvordan skulle Maria kunne lese når folk flest ikke kunne det?

²⁴¹ Vedlegg 5:13

²⁴² Vedlegg 4:15

²⁴³ Vedlegg 5:8

²⁴⁴ Høigård 1999:186

²⁴⁵ Se også 5.1.4

²⁴⁶ Vedlegg 6:17

²⁴⁷ Vedlegg 6:2

Han setter fokus på problemet ved å integrere det i et nytt spørsmål, noe som utfordrer læreren til å trekke inn katolsk tradisjon i sin forklaring.

Tolkning og omforming som svarende reaksjon

Bakhtin snakker om at den svarende også kan tolke og omforme tidligere ytringer, og jeg var lenge i tvil om jeg skulle lage en egen kategori for denne svarende reaksjonen. Men de gangene noen tolker og omformer i mitt materiale, er det knyttet til kategoriene *utfylling* eller *oppklaringsspørsmål*, og blir derfor fanget opp i analysen uansett.

Verbale lyttemarkører

Verbale tilbakemeldingssignaler, eller *verbale lyttemarkører*, kan i følge Otnes være både aproposer og assosiasjoner, støttende kommentarer og ulike typer spørsmål²⁴⁸. I mitt materiale er slike lyttemarkører ofte samtidig en svarende respons på den forutgående ytringen i form av enighet, uenighet eller utfylling. Jeg har derfor ikke med en egen kategori for verbale lyttemarkører i analysen. Replikker som kun er lyttemarkører, regner jeg heller ikke som egne taleturer.

Replikker som passer inn i mer enn én kategori

Innimellom forekommer replikker som er vanskelige å plassere, som for eksempel når en elev i samtale 1 spør:

Elev 1: er Gud lissom *pappaen min* da?

Elev 2: hehe (*ler*)

Elev 3: hehe (*ler*) han er lissom pappaen til *alle* da²⁴⁹

Elev 2 svarer med utfylling, men elev 3 svarer med å le. Er denne siste responsen uttrykk for enighet, uenighet eller er den ganske enkelt bare en lyttemarkør? I slike tilfeller lar jeg være å plassere ytringen i noen av kategoriene.

Men mange replikker kan forsvare sin plass i flere av de valgte kategoriene, slik som elevens svarende respons på den forutgående replikken om at engler ser mer onde ut enn snille hvis de er svarte: ”ja da er de liksom litt sånn *skremmende* - for at liksom når det er *tordenvær* – *da er det ganske skremmende* – og da er det også *svart* – på en måte er det ganske mange ting som er svart når det er – veldig+...”.²⁵⁰ Eleven uttrykker enighet samtidig

²⁴⁸ Otnes 1999:170f

²⁴⁹ Vedlegg 4:16

²⁵⁰ Vedlegg 5:3

som han utfyller med å forklare hvorfor engler også virker skremmende når de er svarte. I slike tilfeller plasserer jeg replikken innenfor begge kategoriene.

5.1.4 Lærereens spørsmål og svarende reaksjoner

Jeg bruker de valgte fem kategorier også når jeg analyserer lærerens svarende reaksjoner. Men jeg er spesielt interessert i hvordan hun leder samtalen gjennom spørsmålene hun stiller og måten hun følger opp elevenes svar på. Samtalestrukturen i denne type lærerstyrte samtaler følger den såkalte ”IRF-strukturen”. Læreren *initierer* (I) samtalen ved å stille spørsmål, elevene gir *respons* (R) og læreren *følger opp* (F) eller viderefører denne responsen²⁵¹. Dette kan føre til form for lukket samtale hvor læreren dominerer, og elevene svarer slik de tror det forventes av dem. Men spørsmålene kan også formuleres på en slik måte at elevene blir oppmuntret til å komme med egne innspill og meninger. Jeg har valgt ut fire kategorier av spørsmål som jeg mener i særlig grad bidrar til å belyse kvaliteten på billedsamtalene i mitt materiale. Det er *åpne spørsmål*, *lukkede spørsmål*, *oppklaringsspørsmål* og *oppfølgingsspørsmål*. Oppfølgingsspørsmålene plasserer jeg ikke bare i egen kategori, men også i kategoriene åpne eller lukkede spørsmål.

Åpne og lukkede spørsmål

Med *åpne* eller *autentiske* spørsmål mener jeg spørsmål uten at svaret er gitt på forhånd.²⁵² Heller ikke læreren vet svaret. ”hva er det du først legger merke til i bildet?”²⁵³ og ”hva føler de, tror du?” er eksempler på åpne spørsmål.²⁵⁴ Det motsatte er *lukkede* spørsmål som læreren vet svaret på, men som hun likevel stiller for å kontrollere elevenes kunnskaper. Eksempler på lukkede spørsmål er: ”men hva var det som skjedde med Maria?”²⁵⁵ eller ”men hvorfor måtte de ut av hagen?”²⁵⁶ Elevenes svar dreier seg i slike tilfeller om å huske og å reprodusere. Dysthe hevder at autentiske spørsmål, til forskjell fra lukkede spørsmål, involverer elevene og utfordrer deres forståelse og tenkning. Slike spørsmål hjelper dem også til å se sammenhengen mellom gammel og ny kunnskap,²⁵⁷ og de leder læreren til å følge opp

²⁵¹ Aksnes 2004:80

²⁵² Med utgangspunkt i Gadamer's tenkning, i for eksempel: Jon Wetlesen: ”Samtale med tekster i lys av Gadamer's hermeneutikk” i *Norsk Filosofisk tidsskrift* 18 (1983):219ff.

²⁵³ Vedlegg 5:1

²⁵⁴ Vedlegg 4:4

²⁵⁵ Vedlegg 5:23

²⁵⁶ Vedlegg 6:6

²⁵⁷ Dysthe 1995:214

elevsvaret. Jeg er enig med Dysthe, og vil derfor undersøke om elevenes språklige utfoldelse er større når læreren stiller flere åpne enn lukkede spørsmål.

Det er ikke alltid like lett å avgjøre om et spørsmål er åpent eller lukket. Når læreren spør elevene hva de tror er det viktigste i bildet,²⁵⁸ er spørsmålet åpent hvis elevene opplever at hun er interessert i deres mening. Men hvis de tror at læreren er ute etter et bestemt kristendomsfaglig svar, er det lukket. I analysen av mitt materiale må jeg derfor i mange tilfeller tolke spørsmålene i forhold til konteksten.

Oppfølgingsspørsmål

Samtaledeltakere som virkelig ønsker å forstå det de andre forstår, vil også stille *oppfølgingsspørsmål*. Med det mener jeg spørsmål som følger opp et svar eller initiativ ved å integrere det i et påfølgende, gjerne utdypende spørsmål.²⁵⁹ I eksempelet nedenfor følger læreren opp elevenes svar på spørsmålet om hvordan Maria ser ut til å ha det.

Gutt 1: hun ser ikke så veldig glad ut` – hun ser liksom – litt sånn – *alvorlig* ut

Gutt 2: eller skremt hun er litt *redd* ser det som`

Lærer: hva tror dere hun ble *redd* av? – hva er det som har gjort henne *redd* og *alvorlig* – her på dette bildet?²⁶⁰ (*oppfølgingsspørsmål*)

Dette kalles også for *opptak*, og innebærer som regel *høy verdsetting* av replikken(e) som er gjenstand for opptaket.²⁶¹ Det betyr at når læreren her stiller oppfølgingsspørsmål, gir hun samtidig signaler om at hun legger stor betydning i det som nettopp er blitt sagt.

Jeg har tidligere referert til Nystrands forskning, som viser at samtalekvaliteten øker i takt med lærerens vilje til å følge opp elevenes ytringer og bygge videre på deres utsagn.²⁶² Derfor er antall oppfølgingsspørsmål et viktig verktøy for meg når jeg analyserer samtalene. En lærer som stiller mange oppfølgingsspørsmål oppmuntrer elevene til å si mer og til å utdype sine tanker, meninger eller opplevelse.

Et oppfølgingsspørsmål kan være både åpent og lukket. Spørsmålet ”kan engler ha på andre farger og?”²⁶³ er lukket hvis læreren forventer et bestemt svar, men åpent hvis hun spør for å få dem til å utforske og undre seg. Dette er for meg en illustrasjon av Bakhtins skjelning mellom en setning og en ytring. Det er ofte konteksten som avgjør om replikkene kan regnes

²⁵⁸ Vedlegg 4:22f.

²⁵⁹ Se også 5.1.3

²⁶⁰ Vedlegg 6:12

²⁶¹ Nystrand og Gamoran (i Dysthe 1995:58). Se også Dysthe 1995:214f.

²⁶² Se 4.4

²⁶³ Vedlegg 5:2

som åpne eller lukkede spørsmål. Setningene ”kanskje det er noe for å holde bygningen oppe?”²⁶⁴ og ”er det sånt som menneskene lar seg lokke av?”²⁶⁵ fungerer som åpne spørsmål fordi barna skjønner at læreren ikke vet svaret, men undrer seg sammen med dem.

Oppklarende spørsmål

Oppklarende spørsmål plasserer jeg i en egen kategori. Slike spørsmål blir stilt for å oppklare hva en annen mener, forstår, eller henviser til. Når en elev i samtale 2 sier at det første han legger merke til er det grå ansiktet som er satt inn i steinen i huset, stiller læreren følgende oppklarings spørsmål: ”på den steinen oppi *muren* her?”, mens hun ser på gutten og peker på bildet.²⁶⁶

I noen tilfeller formuleres oppklarings spørsmålene på en slik måte at de samtidig omformer eller fortolker den forutgående ytringen, som når en av elevene i samtale 2 strever med å forklare hva han mener:

Elev: <jeg tru’ke det er *huset* til Maria> – jeg tror det er bare – jeg tror det bare er – at – at – på en måte – at det der – ikke er: – i - inne i: – (*trekker pusten*) hagen
Lærer: at det er *to* forskjellige bilder? (*oppklarings spørsmål*)
Elev: jepp²⁶⁷

Ved å stille oppklarings spørsmål viser læreren at hun lytter aktivt og prøver å forstå det eleven mener. Men den svarende replikken er i mange tilfeller bare et enkelt ”ja” eller ”nei”, noe som ikke fører til språklig utfoldelse på kort sikt. Likevel vil en elev som opplever at læreren har ønske om og behov for å oppklare hans eller hennes ytring, antagelig anstrenge seg mer for å gjøre kommende replikker forståelige.

Bekreftende spørsmål

Bekreftende spørsmål, som er en parafrasering av det andre har sagt,²⁶⁸ forekommer også i mitt materiale. Men det kan være vanskelig å skjelne mellom bekreftende og oppklarende spørsmål. Vil læreren bare uttrykke at hun er interessert og følger med, eller er hun i tvil og ønsker klarhet når hun for eksempel spør: ”så det er litt trist det mørkere?”²⁶⁹ eller ”så du *visste* at det var engelen Gabriel?”²⁷⁰ eller ”du tenker at det er djevelen – siden det er noe rødt

²⁶⁴ Vedlegg 5:6

²⁶⁵ Vedlegg 6:10

²⁶⁶ Vedlegg 5:1

²⁶⁷ Vedlegg 5:16

²⁶⁸ Otnes 1999:171

²⁶⁹ Vedlegg 4:21

²⁷⁰ Vedlegg 6:3

der?”²⁷¹ Jeg mener at de fleste bekræftende spørsmålene i mitt materiale også har elementer av å være oppklarende, og jeg plasserer dem derfor i denne kategorien. Men noen fungerer bare som verbale lyttemarkører, som lærerens respons ”gjorde du *det* – ja?” på elevens forutgående replikk om at han hadde sett henne i en kirke i nærheten.²⁷² Jeg opererer derfor ikke med bekræftende spørsmål som egen kategori.

5.2 Næranalyse

Billedsamtalene i mitt materiale består av flere *dialogperioder*, det vil si deler av samtalen som holder seg til samme deltema.²⁷³ Jeg tar for meg noen slike utvalgte tekstutdrag om temaer som samtaledeltakerne utvikler under samtalen. Disse undersøker jeg i forhold til hvordan elevene svarer på hverandres ytringer, hvordan de forhandler om mening, hvordan lærerens rolle påvirker samtalen og hvordan kulturens ”stemmer” griper inn i kommunikasjonen.

²⁷¹ Vedlegg 5:6

²⁷² Vedlegg 5:21

²⁷³ Høigård 1999:107

6 SAMMENDRAG AV SAMTALENE

Materialet mitt består altså av tre billedsamtaler som foregår i tre ulike samtalegrupper.²⁷⁴ I det følgende gir jeg et sammendrag av hver av dem.

6.1 Sammendrag av samtale 1²⁷⁵

Billedsamtalen starter med at lærer og elever konstaterer at bildet ikke er av ny dato. Deretter oppfordres elevene til å fortelle hva de ser. Jenta peker på bildet sitt og sier at hun ser en engel, jomfru Maria, to gjetergutter, enda en engel og sola som skinner. Gutt 2 påstår at det ikke er to gjetergutter der, men en gutt og ei jente. Han navngir engelen Gabriel, forteller at Maria sitter på en stol, at det er et rom bak henne, at hun har en kappe på seg og at hun holder seg for magen. Jenta mener at Maria holder et kors, noe guttene nonverbalt sier seg enig i. På oppfordring fra læreren forteller Gutt 1 at han først la merke til vingene til engelen fordi de var så store. De snakker videre om Marias alder, om den fine kjolen hennes og om at hun ser ut til å være sliten eller ha vondt i magen. Guttene foreslår henholdsvis at hun kan være i ferd med å sovne inn og dø, eller at sola kanskje prøver å hjelpe henne. På lærerens spørsmål om hva engelen gjør i bildet, svarer jenta at det er et bud fra Gud. Så ser Gutt 1 noe som likner en fot inni lyskransen på himmelen, og han lurte på om det kan være noen som bringer ett eller annet ned. Han ser også en ”frihetsfugl” inni lysstrålen. Gutt 2 tilføyer at lysstrålen kan være et kraftfelt som beskytter mot farer. Barna tror at Maria skal ha barn og at hun satt og leste mens hun ventet på at engelen skulle komme for å hjelpe henne.

Læreren spør hva som skjer i scenen fra GT. Jenta synes det ser ut som om noen plukker bær, og Gutt 1 foreslår at det kanskje er engelen som hjelper til med å plukke bær til Maria for at hun skal bli bedre. Gutt 2 tror heller hun blir bedre av at engelen får sola til å skinne slik at det oppstår en kraft inni brystet. Alle tre barna er enige om at menneskene ser redde ut. Jenta prøver ut en tanke hun har om engelens vinger og lyset, men blir avbrutt av Gutt 2 som oppdager at Gud er i bildet på muren. Gutt 1 hevder at det like gjerne kan være Jesus. Læreren uttrykker seg positivt til begge forslagene og vender deretter oppmerksomheten mot taket. Jenta sier at taket er som himmelen og at det er akkurat som om engelen har flydd rett gjennom det før han har landet. Gutt 1 legger til at det er stjerner på himmelen og at han også kan se Jesus der (i relieffet i muren). En ”sirkel” rundt hodet til

²⁷⁴ Det er samme lærer som leder samtale 2 og samtale 3

²⁷⁵ Vedlegg 4

engelen vekker jentas oppmerksomhet, og Gutt 1 mener det er en sånn ”greie” som de hellige har. Gutt 2 som har sittet og gjespet høylydt, blir med ett interessert igjen. I likhet med jenta har han sett dette på andre bilder tidligere. Læreren forteller at ringen heter glorie, og svarer ja når Gutt 2 spør om også han ville hatt glorie hvis han hadde vært hellig.

Herfra leder læreren samtalen over på det ikonografiske nivået. Hun spør hvilken religion bildet er hentet fra, og hvem personene kan være. Barna gjentar at de ser jomfru Maria og engelen Gabriel og læreren gir respons på at svarene er riktige. Gutt 2 lurte på noe med Maria og Josef, men læreren avviser det med at Josef ikke er i bildet. Gutt 1 hevder at Maria ikke kan føde Jesus når han allerede er til stede i relieffet. Læreren sier at det ikke er Jesus, men Gud, og fører samtalen over på scenen fra GT. Gutt 1 som ikke var med i diskusjonen om gjeterens kjønn tidligere i samtalen, identifiserer dem nå som Adam og Eva. Da jenta hevder at engelen i hagen sendte bud til Maria om at hun ikke skulle høre på slangen, korrigerer læreren og forteller at engelen passer på hagen. Alle fire samarbeider om å huske fortellingen om utdrivelsen fra Paradiset; om slangen, om treet menneskene ikke skulle spise fra, om frukt og epler, om hagen som de også kaller ”jungel”, om Gud som sa at kvinnen skulle lide når hun føder barn, om Adam og ribbeinet. Læreren stiller oppfølgingsspørsmål og tilfører kunnskap ved å fortelle at treet heter ”Kunnskapens tre”, at Adam og Eva var nakne før de ble jaget ut av hagen, og korrigerer med at det var Gud, ikke Adam som tok et ribbein.

Læreren går deretter over til å introdusere et nytt tema. Nå skal de snakke om farger. Jenta utbryter entusiastisk ”ja!”, og går i gang med å fortelle om fargene i bildet. Læreren spør om noen farger går igjen, men da jenta begynner å forklare at engelen Gabriel har samme farge som Maria, avbryter hun med å fortelle at engelen faktisk er en gutt. Ingen av guttene har deltatt i samtalen om farger, men nå blir begge oppmerkssomme igjen. Jenta lurte på hvorfor jenter ikke er engler. Dette vet ikke læreren svaret på, men sier de kan prøve å finne det ut senere. Den ene gutten virker sliten og ser på klokka. Læreren fører samtalen over på Marias blå kappe og får elevene til å se likheten med himmelens farge. Barna begynner deretter å drøfte sammenhengen mellom Maria og himmelen, og om hun er kona til Gud eller til Jesus. Læreren slår fast at Maria er *mammaen* til Jesus, og alle er enige om at det er Gud som er faren hans. Jenta hevder at Gud er far til alle, og at Gud og Jesus er foreldrene til hele jorda. Gutt 2 spør om Gud er pappaen hans også, og later som om han spør Gud om å få godteri.

Læreren leder samtalen tilbake til fargene på Marias klær. Hun ber dem se på kjolen, forklarer hva fargene symboliserer og spør hva barna tror det kan bety. Gutt 1 foreslår at det kan være klær fra Gud og Jesus. Men Gutt 2 har plutselig oppdaget at glorien ikke ser ut til å

være på hodet, men henger ved siden av. Jenta protesterer, mens læreren foreslår at det kan være et slags lys. De snakker deretter om teppet bak Maria og at hun sitter som en kongelig.

Læreren skryter av barnas innsats så langt, og spør hva kunstneren kan ha ment med bildet. Alle er enige om at bildet er gammelt og at kunstneren ville vise hvordan det var på den tiden. De undrer seg deretter over hvordan han kan ha klart å male de små prikkene i taket. Læreren spør hvorfor to bilder er satt sammen til ett, men avviser jentas forslag om at det kan ha skjedd ved hjelp av dataen. Hun snakker med barna om at Adam og Eva ser ulykkelige ut og at det ikke gikk med dem sånn som Gud hadde tenkt, og hun forklarer at det som skulle skje med Maria skulle gjøre Gud glad igjen. Gutt 1 sier at det som egentlig skjer er at Gud sender ned følelsene sine, og læreren og jenta supplerer med at Maria får en spesiell gutt, Jesus i magen sin.

Nok en gang leder læreren samtalen over på fargene, og jenta og Gutt 1 forklarer at bakken er trist og mørk mens himmelen er glad og lys. Da læreren forteller at det var mange som ikke kunne lese og skrive i gamle dager, forklarer Gutt 2 at det er det fremdeles, og han oppgir eksakte tall på hvor mange menn og hvor mange kvinner han mener ikke kan lese eller skrive i andre land. Læreren fortsetter med å si at i gamle dager var det mange som ikke kunne lese i Norge og i Europa heller, og at bilder som det de har foran seg ble kalt *fattigfolks bibel*. Barna sier seg enig i at bilder kan leses for å lære om historien. Læreren spør hva som har vært det viktigste for kunstneren, hva målet med å lage bildet kan ha vært. Hun får til svar at bildet skal få en til å tenke på Gud og på mennesker, at man skal være mest glad og minst trist, og at kraften og engelen er det viktigste. Læreren oppsummerer med at det triste som skjedde ble avløst av noe godt, og samtalen avsluttes med at jenta svarer at det gode som skjedde var at jomfru Maria fikk barn.

6.2 Sammendrag av samtale 2²⁷⁶

Læreren begynner med å spørre hva elevene først legger merke til i bildet. N kommenterer relieffet av Gud, og E sier han ser en engel. Som svar på lærerens spørsmål om hvordan de kan se at det er en engel, kommer barna fram til at en engel har vinger og glorie og at han kan ha både rød, hvit, lyseblå og gullfarget kjole. Utsagnet fra E om at han aldri har sett en svart engel, følges opp ved at læreren spør hvorfor engler aldri kan være svarte, og om hvilken farge barna synes passer best på engler. De er enige om at engler ikke skal se skremmende og onde ut, men være lyse og snille, og at kunstneren kan oppnå dette ved å bruke hvitfarger.

²⁷⁶ Vedlegg 5

Læreren forsetter med å spørre hva barna ellers ser i bildet, og oppmerksomheten rettes mot den røde engelen i scenen fra GT. E påpeker at denne engelen mangler en ”hellig glorie”, og jenta forteller at hun ser Adam og Eva. Barna legger merke til epler og appelsiner på bakken, og gjennom oppfølgingsspørsmål fra læreren samarbeider to av barna om å huske fortellingen om syndefallet.

Jenta observerer og beskriver taket over Maria, mens guttene oppdager to fugler. Læreren følger opp observasjonen av duen i lysstrålen, og spør hva elevene tror den gjør der. Samtalesekvensen som oppstår dreier seg blant annet om styrken på ledningen fuglen sitter på.

N oppdager plutselig noe rødt inni buskene i scenen fra GT. Dette har ingen av de andre samtaledeltakerne lagt merke til før. De to guttene kommer fram til at det må være djevelen i skikkelse av en slange som er i hagen.

Læreren vender tilbake til observasjonen N gjorde i begynnelsen av samtalen, og spør hvorfor han først av alt la merke til et relieff uten farger. Han svarer at det ser kult ut, mens jenta forklarer hvordan det kan være laget. Læreren vil ha de to guttene til å gjøre nærmere rede for sine ulike syn på hvem relieffet framstiller. Den ene har tidligere hevdet at det er et bilde på Gud, mens den andre tror det er Jesus. Jenta deltar aktivt i diskusjonen som oppstår om hvorvidt Gud kan framstilles i menneskeskikkelse. Læreren forteller at det er Gud kunstneren har framstilt, og N konkluderer med at det er *lett* å se.

Jenta retter oppmerksomheten mot Maria og engelen som ser ut som om de hilser på hverandre. Guttene mener det heller ser ut som om Maria har vondt i magen eller hjertet, noe jenta straks er med på. Maria kan ha spist noe hun ikke har tålt.

Jenta ser nærmere på bildet og spør om hvem som har glorie. Dette fører til en diskusjon blant barna om hva engelen i scenen fra GT egentlig har på hodet. Ved hjelp av lærerens oppfølgingsspørsmål, som langt på vei er ledende, kommer barna fram til at det må være en glorie.

Læreren spør om engelen (Gabriel) har vært der lenge. E er ikke i tvil om at den nettopp har kommet fordi den sier ”hei”. Jenta forklarer hvordan engelen og kvinnen (Maria) hilser på hverandre, og kaller kvinnen for en gudinne. Læreren ber henne forklare hva hun mener med dette ordet, noe som fører til en diskusjon mellom barna om hvorvidt kvinnen er en dame, en dronning, en gudinne eller en jentegud.

Læreren får barna til å knytte bildet til kristendommen, og jenta lurar på hvem som har skrevet Bibelen. Dette fører til at E spør hvor den originale Bibelen blir oppbevart. Barna

kommer med flere forslag, men blir enige om at det må være i et rikt og mektig land. Dette utløser undring omkring hvilket land som kan regnes som det rikeste, og hvordan Norge plasserer seg i denne sammenhengen. Læreren forklarer at Bibelen er blitt til over flere tusen år, og jenta tilføyer at den derfor er blitt skitten, men ikke ødelagt.

Læreren spør hva kvinnen (Maria) sitter på, og jenta forklarer at et teppe er lagt over stolen for å gjøre den finere og beskytte kvinnen mot skitt. N støtter dette synet. Barna hevder fortsatt at kvinnen er en gudinne, men læreren forklarer at det er Maria og at engelen har kommet for å fortelle henne at hun skal ha baby. Barna uttrykker at det gjør det lettere å forstå innholdet i bildet, noe jenta og N begynner å gjøre rede for. Men de strever med å forklare hvorfor scenen fra GT er der. Barna hevder først at Maria levde før Adam og Eva, men med lærerens hjelp kommer de snart fram til at det var omvendt. Sammen prøver de å finne ut hvor mange generasjoner det kan ha vært mellom dem. Dette er tydeligvis morsomt, men de konkluderer til slutt med at tiden mellom dem må ha vært minst ”hundre ganger barna”. De tror at kunstneren kan ha malt de to scenene på to helt forskjellige tidspunkter.

Læreren ber barna se oppi sola. De har ulikt syn på om det er Gud eller Jesus, en fuglevinge eller en flik av Guds kappe de ser der. N hevder at det er Gud som kommer ned i skikkelse av en fugl. Læreren forklarer at Den Hellige Ånd mange ganger tegnes som en fugl. Da hun spør om de har hørt om DHÅ før, svarer N og jenta at det har de gjort mange ganger, blant annet i kirken, hvor jenta også er med på å synge inn en CD. Gjennom lærens oppfølgingsspørsmål, kommer N og jenta fram til at Gud både er Gud, Jesus og Den Hellige Ånd.

Læreren spør hva som skjer når solstrålen kommer med Den Hellige Ånd fra Gud og til Maria, og E forklarer at det er sædceller som kommer inn i Maria. Han får støtte fra jenta, men N er ikke enig. Han mener fortsatt det er Gud og ingen sædcelle. Læreren spør om Maria ble gravid på samme måte som andre kvinner. Dette avviser barna, og de tror heller ikke det skjedde ved hjelp av kunstig befruktning. Det var noe Gud gjorde, og det kan ha vært hans egen sædcelle. Alle tre er enige om at det må bety at Gud er faren til seg selv.

Læreren vil vite hvorfor engelen er der. Først nå navngir barna engelen Gabriel og forteller at han kom for å si at Maria skulle få en baby. Det skulle skje snart, kanskje om noen dager eller noen timer. Læreren forklarer at et svangerskap varer i 9 måneder, og at den kristne kirke feirer Maria Budskapsdag 9 måneder før jul. Sammen konkluderer barna med at Gud sendte sin egen type sædcelle som svømmer eller bobler eller flyr ned gjennom Marias åpne munn.

Læreren spør hvorfor det var nødvendig at engelen fortalte Maria at hun ventet barn. Elevene svarer at hun ellers kunne trodd at hun hadde spist for mye. Men N er ikke enig i E og jentas teori om at hun dermed kunne ha kommet til å foreta fettsuging for ikke å bli for tykk. N hevder at noe slikt ikke var mulig på den tida. De to andre fortsetter likevel med å forklare at hvis sprøytespissen er lang nok, kan man komme til å suge ut barnet sammen med fett. N uttrykker vemmelse.

Læreren prøver nok en gang å føre samtalen over på hvorfor de to scenene fra NT og GT er satt sammen i bildet, men barna fokuserer igjen på tidsaspektet. Ved hjelp av lærerens spørsmål, kommer de likevel fram til at Gud, som også er Den Hellige Ånd, måtte komme til jorda for å gjøre godt igjen det Adam og Eva hadde gjort feil. E spør om det ikke var slik *Jesus* måtte dø for at det skulle bli godt igjen, noe N gir sin fulle tilslutning til.

6.3 Sammendrag av samtale 3²⁷⁷

Læreren setter i gang samtalen med å spørre hva barna først legger merke til når de ser bildet. De snakker om kvinnen, som kan være en dronning, og en av elevene lurar på om folk hadde egne engler på den tida. Barna tror møtet mellom engelen og kvinnen foregår i et slott, og de legger merke til relieffet i muren. De snakker om hva fuglen i lysstrålen kan være for noe, og Gutt 1 lurar på om det kan være en gave som kommer til dronningen. Han navngir også engelen Gabriel, og hevder at alle vet hva engelen heter. Læreren leder samtalen over på Marias klær, og Gutt 1 lurar på om hun er kald siden hun holder armene i kryss foran seg. Barna fokuserer på at engelens vinger ikke er hvite, og at de kan være laget av tre i stedet for av dun. De tror kvinnen sitter på en kongestol av skinn.

Så oppdager Gutt 2 at det er to engler i bildet, og guttene identifiserer Adam og Eva i scenen fra GT. Jenta hevder at hun aldri har hørt noe om en engel i fortellingen, men de andre forklarer at det var en engel som skulle vokte porten. Sammen gjenforteller barna historien om syndefallet og utdrivelsen fra Paradiset. Læreren får dem til å drøfte forskjellen på å true og å lokke, og de blir enige om at slangen lokket, ikke truet. Deretter samtaler de lenge om hvilken rolle epler spiller i fortellingen og i historien. Alt var i det eplet, frihet og fred. Mennesket hadde valget mellom å tro på Gud og å spise av eplet. Da Adam og Eva spiste av frukten, begynte folk å tro mindre og mindre på Gud, men siden begynte de å tro igjen. Barna svarer ubetinget ja på lærerens spørsmål om det måtte være et eple og ikke noe annet som kunne utløse alt dette. Dette begrunner de med at de har sett sånne gullepler på internett og at

²⁷⁷ Vedlegg 6

epler ble brukt til å forgifte menneskene i historier, som for eksempel i fortellingen om Snøhvit. De tror at menneskene lett lar seg lokke av et eple, fordi det er sånn en god frukt, særlig hvis det er rødt og saftig. Men så oppdager de at eplene i bildet er mer gulrøde. Dette mener de kan være et tegn på at de begynner å råtne på samme måte som også Paradiset og resten av verden begynte å forfalle etter at Adam og Eva spiste av eplet.

Jenta vender oppmerksomheten mot taket over Maria og lur på hvorfor det er blått. Hun ser ut til å godta forklaringen til Gutt 1 om at det er fordi himmelen er blå, men ler av forslaget om at de gule prikkene er spikermerker. Hun mener det heller må være malingsflekker.

Læreren forteller at det de tror er en dronning, egentlig er jomfru Maria. Jenta kjenner da straks igjen Jesu mor, men synes det er rart at hun ser så rik ut på bildet. Hun tror det kan skyldes at Maria skal se hellig ut. Deretter dreier samtalen seg om hva fargene i Marias klær kan symbolisere, og at hun ser litt alvorlig og skremt ut. Guttene lur på om hun kan være redd for krig, men jenta tror hun er forskrekket fordi hun skal få Jesus inn i magen uten å ha vært sammen med en mann. Hun skal få noe som er hellig, noe som liksom er en del av Gud. Dette fører til at de blir enige om at Gabriel er ute i et spesielt oppdrag, og at det kan være grunnen til at kunstnerens framstilling av engelen.

Gutt 1 vil snakke om relieffet igjen. Da læreren sier at det er et bilde av Gud, protesterer han. Ingen vet hvordan Gud ser ut. Gutt 2 foreslår at det kan være Gud som har klatra opp gjennom veggen, men Gutt 1 svarer med å vise at Guds hånd er inne i lyskransen.

Læreren leder oppmerksomheten mot fuglen i lysstrålen, og forklarer at duen er et symbol på Den Hellige Ånd. Dette gir mening for jenta, som forklarer at DHÅ skal gå inn i Maria og gjøre seg om til Jesus.

Læreren spør hva barna synes om bildet, og hvordan de selv ville ha malt det. Jenta forklarer detaljert hvordan huset til Maria skulle ha sett ut, og Gutt 2 kommenterer hagen. Han synes dessuten det er rart at det mangler dør ut, siden det vil gjøre det iskaldt om vinteren. Jenta tror scenen foregår ute på en balkong. Hagen med Adam og Eva er kanskje med på bildet for å gjøre det fint, eller for å vise at det var i Marias hage at scenen fra GT skjedde for lenge siden. Jenta mener at Maria er på bildet fordi hun var så snill og aldri gjorde noe galt, og at Gud derfor la Jesusbarnet i magen hennes.

Gutt 2 sammenlikner gloriene til Maria og Gabriel, og læreren forteller at engelen egentlig er en gutt.

Elevene svarer på spørsmålet om hva kunstneren ønsker å fortelle med bildet, ved å prøve å forklare hvordan Gud flytter inn i magen til Maria ved hjelp fuglen i strålen. Gutt 1

synes det ser ut som om Adam har tannverk, mens jenta hevder at han ser sånn ut på grunn av skuffelsen over at han må ut av hagen.

Da læreren forteller om ”fattigfolks bibel” og at fattigfolk ikke kunne lese eller skrive i gamle dager, lurer barna på om Maria likevel kunne lese siden hun har en bok i hånda. Ellers må kunstneren ha trodd at det var bilder i Bibelen. Læreren forteller at Maria kan ha lært å lese av de skriftlærde i tempelet, men at det ikke står noe om det i Bibelen. Barna vender igjen tilbake problemet med bilder i Bibelen, siden ingen vet hvordan Gud ser ut. De slår også fast at Maria har noe med himmelen å gjøre.

Barna blir veldig engasjerte når læreren spør hva de synes om bildet. De er enige om at kunstneren vil fortelle for mye på en gang. Han har rett og slett gått litt ”bananas”.

7 ANALYSE AV SAMTALENE

I dette kapittelet analyserer jeg de tre samtale og tolker dem i lys av de kategorier jeg har funnet fram til gjennom den valgte teorialitteraturen.

7.1 Fordelingen av taleturer mellom lærer og elever

	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3
Totalt antall taleturer	338	489	331
Taleturer lærer	135 (39,9 %)	114 (23,3 %)	91 (27,5 %)
Taleturer elever	203 (60,1 %)	375 (76,7 %)	240 (72,5 %)

I løpet av den første samtalen har læreren nesten 40 % av samtaleturene, mens elevene har drøyt 60 %. I den andre samtalen utgjør elevenes taleturer nesten 77 % og i den tredje samtalen 72,5 %. Siden samtalegruppene består av tre elever og én lærer, skal elevene ha tre ganger så mange taleturer som læreren for at lærer og elever skal ha jevnbyrdig talerett. Det betyr at taleretten er langt bedre fordelt i de to siste samtale enn i den første.

7.2 Forhandling om deltemaer

Selv om læreren leder samtalen og har hovedansvaret for framdriften, tar elevene i alle tre gruppene aktivt del i forhandlingen om deltemaer. Under **samtale 1** gjør den ene gutten dette mange ganger. Han spør hva som ville ha skjedd hvis han hadde vært hellig²⁷⁸, han lurer på relasjonen mellom Maria og Josef²⁷⁹, og han husker noe om Adam og et ribbein.²⁸⁰ Når de andre snakker om fargene på Marias klær, undrer han seg over hvordan glorien er festet²⁸¹. Han prøver å få de andre samtaledeltakerne med på å undersøke hvordan kunstneren har laget de gule prikkene i taket, og han starter opp et deltema om Guds papparolle. Samtidig faller han ut i deler av samtalen som ser ut til å interessere ham lite. Han kommuniserer ikke bare med de andre i samtalegruppa, men også med bildet. Når han oppdager noe som undrer ham, vil han gjerne drøfte det. Men læreren er rask til å føre samtalen over i det sporet hun har

²⁷⁸ Vedlegg 4:10

²⁷⁹ Vedlegg 4:11

²⁸⁰ Vedlegg 4:13

²⁸¹ Vedlegg 4:17

staket ut i tråd med spørsmålsguiden. Hun avviser for eksempel hans forsøk på å innføre et delemne om Josef med at denne personen ikke er til stede i bildet.²⁸² Men når hun går over på et nytt tema uten at han er ferdig med spørsmålet om hvordan glorien er festet, blir han så irritert at han begynner å lage klikkelyder med tunga²⁸³. De to andre barna overlater heller til læreren å drive samtalen framover, men jenta vil gjerne vite hvorfor jenter ikke kan være engler²⁸⁴ og den andre gutten tar initiativ til å snakke om familierelasjonene mellom Maria, Jesus og Gud.

Under **samtale 2** foregår forhandlingen om nye deltemaer i større grad gjennom et samarbeid mellom lærer og elever, blant annet ved lærerens opptak av elevenes forutgående ytringer. Dette skjer for eksempel når hun oppfordrer guttene til å avklare nærmere sitt syn på hvem som er avbildet i relieffet²⁸⁵ eller når hun spør hva jenta mener med ”en gudinne”.²⁸⁶ Barna oppdager stadig noe nytt i bildet og stiller spørsmål som har fokal tilknytning til samtaleens overordnede tema, men ikke lokal tilknytning til den forutgående replikken. Jenta oppdager Adam og Eva mens samtalen dreier seg om bebudelsesscenen,²⁸⁷ at engelen og kvinnen hilser på hverandre mens de snakker om relieffet av Gud,²⁸⁸ hun lurer på hvem som har glorie når de drøfter Marias mulige mageonde²⁸⁹ og mens de snakker om Den Hellige Ånd, forteller hun om kirken og en CD hun er med på å lage. En av guttene oppdager noe rødt i Edens hage mens samtalen dreier seg om fuglen i lysstrålen.²⁹⁰ Den andre gutten utvider temaet om hvordan Maria ble med barn ved å føre samtalen over på fettsuging²⁹¹, kunstig befruktning²⁹² og om det kan ha vært Gud sin egen sædcelle de mener å se i lysstrålen.²⁹³ To ganger initierer barna deltemaer som heller ikke har fokal tilknytning. Det er når jenta spør hvem som har skrevet Bibelen,²⁹⁴ og en av guttene lurer på hvor den originale Bibelen befinner seg.²⁹⁵ Under denne samtalen finner jeg ingen eksempler på at læreren avviser elevenes initiativer.

²⁸² Vedlegg 4:11

²⁸³ Vedlegg 4:17

²⁸⁴ Vedlegg 4:14

²⁸⁵ Vedlegg 5:8

²⁸⁶ Vedlegg 5:11

²⁸⁷ Vedlegg 5:4

²⁸⁸ Vedlegg 5:9

²⁸⁹ Vedlegg 5:10

²⁹⁰ Vedlegg 5:6

²⁹¹ Vedlegg 5:27

²⁹² Vedlegg 5:24

²⁹³ Vedlegg 5:24

²⁹⁴ Vedlegg 5:13

²⁹⁵ Vedlegg 5:13

Også i **samtale 3** følger læreren opp elevenes forutgående ytringer med å innføre nye deltemaer i samarbeid med barna. Slik kommer de inn på spørsmålet om epler som lokkemiddel²⁹⁶ og om forskjellen på å true og å lokke.²⁹⁷ Elevene innfører nye deltemaer, både når de oppdager noe nytt i bildet²⁹⁸ og når de vil vinkle samtalen på en annen måte. Den ene gutten innleder for eksempel flere temaer om engler; om hvordan de bør se ut,²⁹⁹ om hvorfor det er to engler i bildet³⁰⁰ og om Gabriels utseende har en spesiell årsak.³⁰¹ Den andre gutten initierer en samtalesekvens om eplets rolle i fortellingen,³⁰² og følger opp med et nytt tema om epler som årsak til paradisetts fred.³⁰³ Jenta får de andre med på å utforske hvorfor eplet ikke like gjerne kunne ha vært grønt.³⁰⁴ Heller ikke i denne samtalen avviser læreren elevenes initiativer.

Disse analyseresultatene viser at alle elevene i mitt materiale er aktive og forhandler med læreren om deltemaer, men elevene i samtale 1 møter motstand når de vil drøfte noe som ikke er direkte relatert til selve bildet.

7.3 Analyse av billedtolkningens ulike faser

Jeg undersøker her om billedsamtalene i mitt materiale utvikler seg i fra en preikonografisk fase via en ikonografisk fase og til en ikonologisk fase.

Billedtolkningens ulike faser i samtale 1

Her finner jeg at samtalen er inndelt i fasene etter Panofskys modell, selv om det er glidende overganger mellom disse.

På det preikonografiske nivået stiller læreren spørsmål, og elevene svarer. De leter aktivt rundt i bildet sitt og forteller hva de ser. På dette nivået snakker de om gjetere som plukker bær i en hage, en kvinne som venter barn og en frihetsfugl inni et kraftfelt. Likevel kjenner de igjen engelen Gabriel allerede i denne første fasen.

²⁹⁶ Vedlegg 6:10

²⁹⁷ Vedlegg 6:7

²⁹⁸ På samme måte som jeg har beskrevet at elevene innfører nye temaer i samtale 2

²⁹⁹ Vedlegg 6:4

³⁰⁰ Vedlegg 6:5

³⁰¹ Vedlegg 6:13

³⁰² Vedlegg 6:6

³⁰³ Vedlegg 6:7f

³⁰⁴ Vedlegg 6:10

På det ikonografiske nivået³⁰⁵ blir de enige om at bildet er hentet fra kristendommen. De identifiserer jomfru Maria, og kommer fram til at relieffet er et bilde av Gud. Ved hjelp av lærerens spørsmål, oppdager de at ”gjeterne” er Adam og Eva, og de gjenforteller historien om syndefallet og utdrivelsen fra paradiset.

Læreren fører dem over på det ikonologiske nivået ved å fokusere på hva fargene på Marias klær skal symbolisere. Men de følger ikke hennes resonnement, og begynner heller å diskutere hvordan glorien til engelen er festet. Hennes forsøk på å få dem til å assosiere Maria med noe kongelig, blir heller ikke fulgt opp. På spørsmål om hva kunstneren kan ha ment, hevder de at han ville vise at bildet er gammelt, og hvordan det så ut på den tiden. Læreren prøver å få dem til å reflektere over sammenhengen mellom de to scenene i bildet, og spør etter budskapet på flere ulike måter. Etter en rekke lukkede og ledende spørsmål, får hun til slutt fram at det i scenen fra GT skjedde noe trist, som i scenen fra NT ble avløst av noe godt, nemlig at jomfru Maria fikk barn.

Billedtolkningens ulike faser i samtale 2

Læreren starter opp med samtaleguidens første preikonografiske spørsmål: ”Hva er det du først legger merke til i bildet?”. Men da en av elevene straks identifiserer en engel, går hun over til den ikonografiske fasen og spør hvordan han kan se at det er en engel. Det samme skjer når barna identifiserer Adam og Eva, epler og appelsiner i scenen fra GT. Hun spør hva epler og appelsiner har med Adam og Eva og gjøre, og leder dermed samtalen på ny over på den ikonografiske fasen. Deretter samtaler de om fuglen, før elevene selv går direkte fra den preikonografiske til den ikonografiske, og ender opp i den ikonologiske fasen i samtalen om den røde prikken, som de mener er slangen, og som egentlig er djevelen. Dette er tendensen under hele samtalen. Den er ikke oppdelt i tre atskilte nivåer, men disse glir over i hverandre, avhengig av temaet gruppa samtaler om.

Billedtolkningens ulike faser i samtale 3

Denne samtalen starter også opp i overensstemmelse med samtaleguiden, og barna forteller at de ser en engel, en dame eller dronning som har vondt i magen, et slott med et enkelt rom innenfor og en lysstråle med en fugl inni. Snart glir samtalen over på det ikonografiske nivået

³⁰⁵ Vedlegg 6:10

ved at Gabriel blir identifisert, og den andre engelen knyttes til syndefallsfortellingen og utdrivelsen fra paradiset. Når barna begynner å drøfte hva som var så spesielt med eplet, er de over på det ikonologiske nivået av billedanalysen. Gjennom fristelse og ulydighet kom ondskapen inn i verden. Barna kommer fram til at eplene på bildet har mistet sin friske røde farge fordi de har begynt å råtne. Dette mener de symboliserer at også resten av verden begynner å råtne på grunn av syndefallet. Etter dette samtaletemaet vender de tilbake til de preikonografiske og ikonografiske nivåene igjen. Opplysningen om at kvinnen på bildet er Maria, fører samtalen over på at Maria både var knyttet til himmelen og til jorda. Marias følelser omkring oppgaven å skulle føde et hellig barn blir utforsket, og oppdraget til Gabriel sees i lys av dette. Mens barna selv fører samtalen om syndefallet over på det ikonologiske nivået, lykkes ikke læreren i sine forsøk på å få dem til å reflektere over sammenhengen mellom syndefallet og bebudelsen. Derfor konkluderer de med at bildet er unødvendig overlesset.

Oppsummering

Jeg har funnet ut at det bare er samtale 1 som følger Panofskys inndeling fra en preikonografisk til en ikonografisk og en ikonologisk fase. De andre samtalenes veksler fram og tilbake mellom nivåene. Likevel mener jeg det er mulig å undersøke sammenhengen mellom elevenes verbale aktivitet og det nivået samtalen til enhver tid befinner seg på.

7.4 Elevenes svarende reaksjoner

I skjemaet nedenfor fremkommer det hvor ofte jeg finner at elevene stiller eller svarer på spørsmål, innvender, uttrykker enighet eller utfyller andres replikker. Tallet oppgir jeg i prosent av elevenes totale antall samtaleturner.

	SAMTALE 1	SAMTALE 2	SAMTALE 3
Gi eksplisitte svar	32,0	24,1	24,5
Utfylle	12,4	21,7	27,2
Uttrykke enighet	5,9	15,5	10,6
Innvende	2,7	12,1	3,3
Stille spørsmål	4,7	5,7	5,7

Eksplisitte svar

Siden billedsamtalene ledes ved at læreren stiller spørsmål, er det naturlig at mange av elevenes replikker består av eksplisitte svar. I de to første samtalene er dette deres hyppigst svarende reaksjon, og i samtale 1 dominerer den fullstendig. Selv om elevene gir mange eksplisitte svar også i samtale 2, er deres replikker mye jevnere fordelt mellom alle kategoriene enn det som er tilfelle for de andre samtalene. De drøfter, argumenterer og forhandler ved å uttrykke enighet, innvende, utfylle og stille oppfølgende spørsmål. Alle tre samtalene følger ”IRF-strukturen”,³⁰⁶ men i samtale 3 er eksplisitte svar likevel ikke den svarende reaksjonen elevene bruker mest. De slår seg sjelden til ro med korte, entydige svar på lærerens spørsmål, men tar selv initiativ til å utdype og begrunne. Dette gjør de for eksempel når de svarer på om det er forskjell på å true og å lokke.³⁰⁷ Elevene i mitt materiale svarer altså eksplisitt på konkrete spørsmål. Samtale 1 er mest preget av korte spørsmål - svaresekvenser. Elevene i samtale 2 og 3 følger oftere opp det eksplisitte svaret med andre svarende reaksjoner.

Utfylling

Selv om eksplisitte svar dominerer barnas svarende reaksjoner i samtale 1, velger de å svare med utfylling over dobbelt så ofte som de uttrykker enighet, og enda mye oftere enn de innvender eller stiller spørsmål. I samtale 2 svarer elevene omtrent like ofte med utfylling som med eksplisitte svar, mens de i samtale 3 fyller ut forutgående replikker oftere enn de svarer eksplisitt. I denne siste samtalen finner jeg flest eksempler på at elevene utvikler et tema i fellesskap gjennom utfylling. Slik samarbeider de om å beskrive hvordan det ville vært i verden hvis de første menneskene ikke hadde spist av de eplene,³⁰⁸ hvordan verden begynte å råtne på grunn av at de gjorde det,³⁰⁹ og hvorfor det måtte være et eple og ikke en hvilken som helst frukt som utløste dette.³¹⁰

Enighet og innvending

Elevene i mitt materiale svarer også på andres replikker ved å uttrykke *enighet* og ved å *innvende*, men hyppigheten av disse svarende reaksjonene varierer mye fra samtale til samtale. Sett under ett viser samtalene at barna uttrykker enighet langt sjeldnere enn de svarer

³⁰⁶ Se 5.1.4

³⁰⁷ Vedlegg 6:7

³⁰⁸ Vedlegg 6:8

³⁰⁹ Vedlegg 6:10

³¹⁰ Vedlegg 6:9f

eller utfyller, men langt oftere enn de innvender eller stiller spørsmål. I samtale 2 uttrykker elevene enighet mer enn to og en halv gang så ofte som elevene i samtale 1 og nesten én og en halv gang så ofte som elevene i samtale 3. Når det gjelder å innvende, er forskjellen enda større. Jeg finner denne svarende reaksjonen 4-5 ganger så ofte hos elevene i samtale 2 som hos de andre. Det gjelder særlig de to guttene som hevder hver sine meninger, blant annet når de diskuterer om djevelen er svart eller rød,³¹¹ eller om Gud har et ansikt eller ikke.³¹² Elevene i samtale 3 innvender lite mot hverandres ytringer, men drøyt 10 % av replikkene går ut på å uttrykke enighet. Barna virker her mer opptatt av å belyse en sak enn av å lete etter riktige svar, og mer interessert i å utforske i fellesskap enn av å vinne en diskusjon. En sjelden gang hender det at elevene innvender mot noe læreren sier. Dette skjer først og fremst i samtale 2, for eksempel når læreren later til å tro at engelen Gabriel *sitter*, og en av elevene straks korrigerer henne: "[...] den *sitter* ikke – den *står* faktisk".³¹³

Oppklaringsspørsmål og oppfølgingsspørsmål

De tre samtalenes ledes ved at læreren stiller spørsmål knyttet til innholdselementer i kunstverket, så det er naturlig at elevene svarer mer enn de spør. Likevel stiller hver av dem minst ett spørsmål i løpet av billedsamtalen de deltar i. De spør for å få svar på noe de lurer på, for å oppklare forutgående ytringer, eller for å få samtalepartnern til å videreføre eller utdype en ytring. Dette tyder på at de behersker de vanligste spørsmålstyper som blir praktisert innenfor denne talegenren.³¹⁴

Men min interesse knytter seg først og fremst til elevenes spørsmål som svarende reaksjon på andres replikker, slik de uttrykkes gjennom oppklaringsspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Disse to spørsmålstypene fordeler seg på følgende måte i løpet av de tre samtalenes.³¹⁵

	SAMTALE 1	SAMTALE 2	SAMTALE 3
Oppklaringsspørsmål	3,4	4,5	1,7
Oppfølgingsspørsmål	1,5	1,3	1,3

³¹¹ Vedlegg 6:6

³¹² Vedlegg 6:8

³¹³ Vedlegg 5:11

³¹⁴ Se 4.7

³¹⁵ Tallene oppgis i prosent av elevenes totale antall taleturer

Forskjellen er størst i antall oppklaringsspørsmål, hvor elevene i samtalegruppe 2 stiller langt flere slike spørsmål enn de andre. Dette kan henge sammen med at de oftere tar stilling til forutgående ytringer ved å innvende eller uttrykke enighet, og at de dermed har større behov for å avklare hva de andre mener eller forstår. Elevene i den tredje samtalen stiller færrest slike spørsmål, selv om disse barna ofte knytter replikkene sine til hverandre gjennom utfylling og i stor grad samarbeider om å skape mening. Oppfølgingsspørsmålene fordeler seg likt mellom de to siste samtalegruppene, mens tallet er noe høyere i den første samtalen.. Denne type spørsmål er etter min mening spesielt godt egnet til å styrke en dialog, og jeg finner at én elev i samtale 1, to elever i samtale 2 og alle tre elevene i samtale 3 stiller denne type spørsmål.

Oppsummering

Jeg har funnet ut at elevene bruker alle kategorier av analysens svarende reaksjoner. Elevgruppa sett under ett viser at de fleste replikkene består av eksplisitte svar på lærerens spørsmål og utfylling av samtalepartnerens replikker. Barna uttrykker enighet oftere enn de innvender, og de stiller sjelden spørsmål.

7.5 Lærerens spørsmål og svarende reaksjoner

Jeg skal i det følgende analysere hvordan lærerens replikker er fordelt i hver av de tre samtalen.

Lærerens spørsmål

Det som er felles for samtalen, er at elevene lar læreren stille de fleste spørsmålene. Men som jeg allerede har vært inne på, er spørsmålenes form og innhold langt viktigere for samtalekvaliteten enn antallet.³¹⁶ Derfor undersøker jeg hvilken type spørsmål læreren stiller. Tallene oppgir jeg i prosent av lærerens totale antall taleturer. Oppfølgingsspørsmålene er ikke bare integrert i tallene for åpne og lukkede spørsmål, men også i en egen kolonne.

³¹⁶ Se 5.2

	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3
Åpne spørsmål	17,0	32,5	42,9
Hvorav oppfølgingsspørsmål	3,0	24,6	26,3
Lukkede spørsmål	31,1	12,3	11,0
Hvorav oppfølgingsspørsmål	4,4	7,9	4,5
Oppklaringsspørsmål	6,7	23,7	17,6

Over 30 % av lærerens spørsmål i samtale 1 er lukkede. Til sammenlikning stiller læreren som leder de to siste samtale 11-13 % lukkede spørsmål. Prosentdelen av oppklaringsspørsmål er høyest i samtale 2 med ca. 24 %, noe lavere i samtale 3 med ca. 18 % og lavest i samtale 1 med ca. 7 %. Enda mindre sammenfall er det mellom den første og de siste samtale når det gjelder oppfølgingsspørsmål. Mens over 30 % av lærerens spørsmål i samtale 2 og 3 er oppfølgingsspørsmål, er tilsvarende tall for den første samtalen 7,4 %. De fleste oppfølgingsspørsmålene i samtale 1 er dessuten lukkede, mens det er stor overvekt av åpne oppfølgingsspørsmål i de to siste samtale. Disse analyseresultatene viser tydelige forskjeller mellom hvordan læreren som leder samtale 1 og læreren som leder samtale 2 og 3 stiller spørsmål i løpet av billedsamtale. Jeg finner dessuten en utvikling fra åpne til lukkede spørsmål i løpet av samtale 1, men ingen tilsvarende tendenser i de to andre samtale.

Lærerens svarende reaksjoner

Spørsmål utgjør altså en stor del av lærernes replikker, men både oppklaringsspørsmålene og oppfølgingsspørsmålene er samtidig svarende reaksjoner på elevenes forutgående ytringer.

Dette kommer fram i skjemaet nedenfor.

Lærerens svarende reaksjoner	SAMTALE 1	SAMTALE 2	SAMTALE 3
Oppklaringsspørsmål og oppfølgingsspørsmål	14,1	56,2	48,4
Eksplisitte svar	1,5	7,9	1,1
Utfylling	5,9	7,9	7,7
Enighet	24,4	7,9	17,6
Innvending	5,9	1,8	1,1

Det er ved å stille denne type spørsmål at læreren som leder de to siste samtale oftest gir respons på det elevene sier. Hun bruker derfor mange av sine taleturer til å følge opp elevenes svar, og utfordrer dem både til å forklare det som er uklart og til å utvikle en tanke eller en forståelse videre. Læreren i samtale 1 bruker langt færre av sine taleturer til oppklarings spørsmål og oppfølgingsspørsmål, bare drøyt 14 %. Hun svarer heller med å si seg enig med elevene, noe hun gjør hver fjerde gang hun har ordet. Også læreren i samtale 3 uttrykker ofte enighet, og bruker mer enn 17 % av sine taleturer til denne svarende responsen. Ingen av samtale bærer preg av at læreren innvender, men læreren i samtale 1 innvender oftere enn læreren i de to andre samtale. Læreren i samtale 3 innvender nesten aldri. Noen få ganger utfordres læreren til å gi et eksplisitt svar. Det skjer svært sjelden i samtale 1 og 3, mens det utgjør nesten 8 % av lærerens svarende reaksjon i samtale 2.

Oppsummering

Analysen viser at læreren stiller flest lukkede spørsmål i samtale 1, flest åpne spørsmål i samtale 3 og flest oppklarings spørsmål i samtale 2. Det mest signifikante funnet er at læreren stiller over fire ganger så mange oppfølgingsspørsmål i de to siste samtale som i den første. Læreren i samtale 1 uttrykker enighet og innvender mest, læreren i samtale 2 er den som gir flest eksplisitte svar, mens læreren i samtale 3 både svarer og innvender minst.

8 OPPSUMMERING OG TOLKNING

Jeg har undersøkt de tre samtale med sikte på å få fram hvordan taleretten er fordelt mellom lærer og elever, hvordan samtalegruppene forhandler om deltemaer, i hvilken grad samtale følger Panofskys inndeling i ulike nivåer, hvilken type spørsmål lærerne stiller og hvordan deltakernes svarende reaksjoner fordeler seg mellom de valgte kategorier. I det følgende oppsummerer og tolker jeg funnene i lys av min overordnede problemstilling: *Hvordan kommer elevenes muntlige ferdigheter fram gjennom samtale om et kristendomsspesifikt kunsthilde?* Dette gjør jeg ved å drøfte hvert enkelt av tilleggsspørsmålene jeg stilte i innledningen.³¹⁷ Det dreier seg om hvordan elevene svarer på hverandres ytringer og forhandler om mening, i hvilken grad lærerens deltakelse hemmer eller fremmer elevenes muntlige aktivitet, om billedtolkningens ulike faser påvirker elevenes engasjement og hvordan samtaledeltakerne støtter elevenes utfoldelse innenfor sin nærmeste utviklingssone. Her er det i stor grad mine egne subjektive oppfatninger av materialet som kommer fram. Men disse er etterprøvbare, både ved at jeg kommer med en rekke tekstutdrag og ved at samtale som helhet er tilgjengelige som vedlegg.³¹⁸ Dermed er det mulig å ta stilling til om man er enig eller uenig i mine valg og tolkninger.

8.1 Elevenes svarende reaksjoner

Jeg har funnet ut at elevene i mitt materiale mestrer alle kategorier av svarende reaksjoner som jeg har med i analysen, selv om eksplisitte svar og utfylling forekommer langt hyppigere enn innvending og oppfølgingsspørsmål. Dette kan skyldes at talegenren *billedsamtale* drives framover ved at læreren stiller spørsmål som elevene svarer på. Barnas samarbeidende tale foregår hovedsakelig ved at de bygger på hverandres replikker og utfyller dem, og de innvender antakelig mindre enn de ville ha gjort i en spontan samtale uten lærer. Samtidig tror jeg at kompleksiteten i den enkelte svarende reaksjon også er avgjørende for hvor hyppig den forekommer i mitt materiale. Eksplisitte svar er en ferdighet barn lærer og praktiserer svært tidlig i sin språkutvikling, gjerne allerede fra ett-toårsalderen,³¹⁹ mens oppfølgingsspørsmål kan være krevende nok, selv for voksne språkbrukere. Derfor mener jeg det er urimelig å

³¹⁷ Se 1.2

³¹⁸ Vedlegg 4,5 og 6

³¹⁹ I en undersøkelse viste det seg at hele 50 % av de ytringer voksne rettet mot toåring, hadde spørsmålsform (R. Söderbergh, etter Høigård 1999:40).

forvente at 3. – 4.klassinger skal kunne beherske denne svarende reaksjonen fullt ut. Min erfaring er at en god og empatisk lytter bruker oppfølgings spørsmål for å kunne se en sak, en forståelse eller en opplevelse fra den annens perspektiv. Elevene i mitt materiale er mer egosentriske når de følger opp andres replikker på denne måten, enten de tar opp eksistensielle spørsmål som ”er Gud lissom *pappaen min* da?”,³²⁰ eller det har dukket opp en problemstilling de ønsker å få svar på, som: ”hva var det som var så spesielt med det eplet egentlig?”.³²¹ Det får meg til å anta at denne muntlige samtaleferdigheten kan utvikles videre hvis forholdene legges til rette for det. Én måte å gjøre dette på, er å samtale om et kunstbilde innenfor RLE-faget.

Ved skolestart er utforskende samtaler gjerne på sitt frodigste, som regel med undring og refleksjon, uenighet og argumentasjon som bærende elementer.³²² Derfor er det naturlig at barna i mitt materiale behersker svarende reaksjoner som å uttrykke enighet, utfylle og innvende. Men de har samtidig nådd en alder som gjør at de i sin tenkning er opptatt av å skulle forklare og forstå den verden som omgir dem, og de preges gjerne av en forstandsmessig, nøktern holdning.³²³ Dette får dem ikke bort fra å samtale om kunst knyttet til tro og religion, men det fører kanskje til en mer fornuftsmessig og jordnær tilnærming til det teologiske innholdet i kunstverket. Jeg skal i det følgende gi noen eksempler på hvordan elevene samarbeider om å forklare og forstå fenomener de støter på i løpet av billedsamtalen.

8.2 Elevene samarbeider om å bygge mening

Jeg har tidligere gjort rede for språkets plass i sosiokulturell teori. I følge Vygotsky er språket et medierende middel til å gripe nye ideer, forstå begreper og klargjøre tanker. Slik finner barna ut av forskjellen på å *true* og å *lokke*:

Elev 2: *true* er lissom å *tvinge* på en måte da – eh – for eksempel – at – hvis – eh – sånn derre+/
Elev 3: noen sier at gå og gjøre no”/

Elev 2: atte ”hvis atte ikke du går ut av dette rommet nå så skal jeg banke deg – så skal jeg drepe deg”

Elev 1: å lokke er sånn der: ”ko:m hit – så skal du få godt:eri” lissom (*mimer med lokkende hånd*)³²⁴

Den ene eleven bruker synonymet *tvinge* når han skal forklare hva *true* er, mens en annen elev fyller ut med at det dreier seg om at noen sier at en skal gå og gjøre noe, før han selv

³²⁰ Vedlegg 4:16

³²¹ Vedlegg 6:6

³²² Høigård 1999:122

³²³ Evenshaug og Hallen 1975:85

³²⁴ Vedlegg 6:7

eksemplifiserer med en situasjon der en person truer med å banke eller drepe en annen hvis han ikke går ut av rommet. Den tredje eleven virker fornøyd med denne forklaringen, og utfyller med å gi et eksempel på hva det vil si å lokke noen. I fellesskap bruker de sine muntlige ferdigheter til å klargjøre forskjellen på begrepene.

Læring oppstår når språket blir brukt i samhandling med andre. Matre refererer til forskning som viser at samarbeidende tale mellom barn i små grupper gjør dem i stand til å bygge rikere, fullstendigere og nøyaktigere mening enn det hver av dem kunne ha bygget alene.³²⁵ Følgende dialogperiode som oppstår mens barna samtaler om syndefallsfortellingen støtter dette synet:

- Elev 1: <jeg tror faktisk at> det eplet – gjorde sånn at – det var frihet i verden`
Lærer: fortell litt om det (oppfølgingsspørsmål)
Elev 1: ne:i - jeg tror at det holdt – at det holdt – det paradiset fint og flott og sånt – og at+ (svar)
Elev 2: det var *fritt* <og>+ (utfylling)
Elev 1: <ingen krangling> og sånt – det var friheten – og sånn når den var borte – så var det ikke mer frihet i verden (utfylling)
Elev 2: og det jeg tror er at – hvorfor Gud sa det – er fordi at *hvis* dem hadde ikke spist av det` - hadde det vært mye, mye mer fredelig i verden og sånt (utfylling)
Elev 3: ja (enighet)
Elev 2: på natten og (utfylling)
Elev 3: trur jeg åssa – faktisk! (enighet)
Lærer: men hva sa Gud? (oppfølgingsspørsmål)
Elev 2: atte dem ikke skulle spise – eh – de – eplene – og hvis de hørte på det da` - så kanskje det ikke begynte å bli – slåss:kamp – og alt mulig – kr:ig i forskjellige land (svar)
Elev 1: da tipper jeg bare at – da tipper jeg at hele verden hadde vært ett land (utfylling)
Elev 2: da ville det vært <fre:delig> (utfylling)
Elev 1: <og alt ville vært> rettferdig – *alt* – ingen hadde giddi å krangle
Elev 2: land og sånt (utfylling)
Elev 3: land – og alle ville hatt det fritt (utfylling)
Lærer: ja- så da ville det vært som paradiset – fremdeles!³²⁶ (enighet og utfylling)

Elevene utvikler her en teori om at eplet var årsaken til at det var så fredelig og fin i paradiset, til og med om natta. Men straks eplet ble spist, forsvant friheten sammen med det. Elev 2 lurte på om det kan være årsaken til at Gud ”sa det”. Dette gir alle barna sin tilslutning til. Læreren spør hva det var Gud sa, og får til svar at både slåsskamp, krig, ufred, urettferdighet, grenser mellom land, ufrihet og krangler kunne ha vært unngått om ingen hadde spist av eplet. Jeg synes dette er et godt eksempel på elevenes samarbeidende tale. De svarer på hverandres replikker med *utfylling* og *enighet*. På den måten utvikler de temaet med hver sin stemme.³²⁷ Den ene eleven er kanskje litt mer redd om natta enn ellers og han tenker på slåsskamper og krig. Den andre knytter krangling og ufred sammen, og synes det kunne ha vært fint om hele

³²⁵ Matre 2000:46f

³²⁶ Vedlegg 6:7f

³²⁷ Dysthe 1995

verden hadde vært ett land hvor alt var rettferdig og ingen hadde gidde å krangle. Den tredje tilføyer at alle da ville kunne hatt det fritt. Slik bidrar de hver på sin måte til felles meningsskaping, som trolig er både rikere, fullstendigere og nøyaktigere enn om de skulle ha gjort det alene.

Elevene i min undersøkelse befinner seg i følge erkjennelsesteoretikeren Jean Piaget (1896-1980) i den konkret-operasjonelle perioden.³²⁸ Dette er det tredje av fire stadier i hans inndeling av den intellektuelle utvikling fra fødsel til voksen alder. Teorien har møtt mye kritikk de siste tiårene, men jeg finner den likevel interessant i denne sammenheng. Piaget hevder at tenkningen blir operasjonell i 7-11-årsalderen, selv om den fortsatt knyttes til ytre, konkrete eksempler. Barnet tenker ved hjelp av forestillinger om fysiske ting, og er opptatt av hvordan fenomener henger sammen eller virker.³²⁹ I eksempelet over kommer barna i fellesskap fram til at det er eplet som gir fred, frihet og rettferdighet. Derfor er det en naturlig følge at de paradisiske tilstandene forsvinner når eplet blir spist.

Den samme tendensen finner jeg også når elevene noe senere utforsker et annet spørsmål knyttet til eplets plass i bildet og historien. Det følgende deltemaet oppstår fordi en av elevene lurer på hvorfor det så ofte er røde epler som brukes:

Elev 2: ja og det jeg synes er så rart er at de veldig ofte også bruker *røde* epler – ikke de grønne

Lærer: nei`

Elev 2: bare de røde

Lærer: hvorfor tror du det er sånn? (oppfølgingsspørsmål)

Elev 2: De røde er mere *saftige* på en måte (svar)

Elev 1: ja – de er saftigere (enighet)

Lærer: er de røde de som kunstneren *her* har brukt? (oppklaringsspørsmål)

Elev 2: de er mer sånn *gulrøde* (svar)

Elev 1: fordi at de begynner å *råtne*! (utfylling)

Lærer: åja`

Elev 1: ja vi tenker å en måte at paradiset begynner å *råtne* når de tar – når det begynner å bli – det begynner å bli *verre* i verden – når de tar et bit av eplet (utfylling)

Lærer: så det begynner å *råtne* litt i verden? (oppklaringsspørsmål)

Elev 2: ja! (svar)

Elev 3: og planter *dør* og: (utfylling)

Elev 2: så *fort* – er ikke så lenge *fine* – *dør* veldig *fort* – plantene og sånn (utfylling)

Elev 1: og det er vanskelig å finne bra ma:t å leve av og+/- (utfylling)

Elev 2: av naturen³³⁰ (utfylling)

To av barna er enige om at røde epler er saftigere enn grønne. Læreren lurer på om eplene i *Bebudelsen* er røde, og får til svar at de er *gulrøde* fordi de begynner å *råtne*. Når hun stiller seg litt spørrende til dette, svarer en av elevene på vegne av alle tre. Han illustrerer at

³²⁸ Imsen 2005:239f

³²⁹ Imsen 2005:239f

³³⁰ Vedlegg 6:10

samtalen er et samarbeidsprosjekt mellom barna ved å bruke pronomenet *vi* i stedet for *jeg* når han forklarer at det begynner å bli verre i verden når menneskene spiser av eplet. De andre følger opp med å bidra til å presisere og utdype dette standpunktet. Plantene dør og det skjer fort, og det blir vanskelig å finne mat å leve av i naturen. Elevene har nok hørt at forholdene ble verre for menneskene etter syndefallet, og denne kunnskapen kombinerer de med sin oppdagelse av at eplene i bildet ikke er like røde og saftige som vanlig. Dette mener jeg er et eksempel som støtter det sosialkonstruktivistiske synet på læring. Disse barna bidrar med hver sine stemmer, de utfyller hverandres forklaringer og samarbeider om å konstruere ny kunnskap ut fra tidligere erfaringer. På en konkret-operasjonell måte finner de ut hvordan tingene egentlig henger sammen, og bygger opp en årsaks- virkning teori som går ut på at når eplet råtner, så råtner også resten av verden.

Barna bruker ulike strategier for å bygge mening. I eksemplene over er hovedstrategien utfylling. De kommer med små tilføyninger til hverandres replikker og samtaler seg på den måten fram til forståelse og klarhet. En annen strategi er å komme med innvendinger mot forutgående replikker for å prøve ut et saksforhold gjennom språket, som når barna i samtale 2 lurte på hva det røde mellom buskene i scenen fra GT er for noe:

- Elev 1: å? – hm? – hva er de:t for no? – kanskje det er: – et eple? (spørsmål)
Elev 2: eller djevelen? (innvending)
Elev 3: jeg tror djevelen er svart! (innvending)
Elev 2: jeg tror den er rød (innvending)
Elev 3: (ser nøye på bildet sitt) nei: – den er rød (enighet)
Lærer: (ser på N) du tenker at det er djevelen – siden det er noe rødt der? (oppklaringsspørsmål)
Elev 2: ja! – eller tungen til slangen – for det at slangen er – sikkert djevelen!(svar)
Lærer: å ja?
Elev 3: det er den! (enighet)
Elev 2: ja (enighet)³³¹

Den første eleven kommer med en hypotese. Det røde kan være et eple. Men elev 2 opponerer og hevder at det heller er djevelen. Dette fører til at elev 3 innvender mot ham igjen. Han tror djevelen er svart, og i så fall må det bety at den røde prikken ikke er djevelen likevel. Men elev 2 mener at djevelen er rød, og i så fall stemmer fortsatt hans teori. Elev 3 ser nøye på bildet sitt og avgjør deretter at elev 2 har rett, men begrunner ikke hvorfor han har skiftet mening. Læreren prøver å oppklare hvilken sammenheng elevene mener det er mellom djevelen og det røde inni buskene. Elev 2 forklarer at slangen sikkert er djevelen, og at det

³³¹ Vedlegg 5:6

røde kan være tunga til slangen. Dette gir elev 3 sin fulle tilslutning til. Barna har her funnet en logisk forklaring på at det er noe rødt inni buskene i hagen.

Elevene som diskuterer hvor den *originale* Bibelen befinner seg, prøver også ut sine påstander og tolkninger gjennom språket, hovedsakelig ved å innvende. De rydder opp i begreper og forståelser, skaper orden, finner ut av ting og bygger mening i fellesskap.

- Elev 1: <den den Bibelen ble- den> – den Bibelen er – den *originale* Bibelen den har: – hvor er den? (spørsmål)
- Elev 2: sikkert i en kirke – i Oslo!(svar)
- Elev 1: ne:i – ikke i Oslo – det tru'ke jeg! (innvending)
- Elev 3: det trur jeg – jeg trur det <kanskje er i et annet land> (innvending)
- Elev 1: <Betlehem tror jeg!> (utfylling)
- Elev 3: et land som kanskje er litt *mektigere* akkurat – eller lissom sånn – <det som er rikest>+/(innvending)
- Elev 1: <ja men Norge er >faktisk – er – eee – er- tror jeg kan være det *rikeste* landet som fins (innvending)
- Elev 3: <næ:i> (innvending)
- Elev 2: det tro'ke jeg (innvending)
- Elev 1: eller kanskje *London* – <det – kan være – litt rikere> (utfylling)
- Elev 3: *England!* – det er i London! (utfylling)
- Elev 1: (*lavt*) ja – jeg vet det (enighet)
- Elev 3: *London er i England!* – ikke sant? (oppklaringsspørsmål)
(*De andre to nikker*)³³²

Barna i denne samtalegruppa er ikke eldre enn at de først og fremst kjenner til det nære, og da er det kanskje ikke så underlig at en elev foreslå at Bibelen befinner seg i en kirke i Oslo. Men da dette blir avvist, prøver han ut en ny teori. Hvis den ikke er i Oslo, kan den jo være i Betlehem, en by han sannsynligvis knytter til Bibelen gjennom Jesu fødsel. Men elev 3 mener den må befinne seg i et rikere og mektigere land. Det kan tyde på at han har kunnskaper om at Betlehem ligger i et land som verken er spesielt rikt eller mektig. Elev 1 mener at Norge kan være det mektigste landet som fins, men det er ikke de andre enige i. Dermed kommer han med enda et forslag. Det kan være at London er enda litt rikere. Her er det noe som ikke stemmer for elev 3. I farten sier hun at England er i London, men korrigerer seg selv og oppklarer at London er i England. Alle er enige i denne påstanden. De har ikke funnet ut hvor den originale Bibelen befinner seg, men de har funnet ut av mange andre ting.

Elevenes påvirkes av den verden som omgir dem. Daglig bombarderes de av inntrykk blant annet fra kosmetikkindustrien, reklameindustrien, filmindustrien og dataverdenen. Slike stemmer blander seg med elevenes stemmer når de bruker språket som redskap for utforskning og forståelse. Dette kommer fram i samtalen om hvordan det ville ha vært om Maria ikke hadde fått besøk av engelen:

³³² Vedlegg 5:13

- Lærer: men hvordan hadde det vært for Maria hvis *ikke* engelen hadde fortalt det? (spørsmål)
- Elev 1: da hadde – (svar)
- Elev 2: kanskje trodd at hun hadde *spist* for mye – at hun hadde blitt tjukk (svar)
- Elev 3: ja (enighet)
- Elev 1: hehe (*humrer*) –
- Elev 2: det hadde vært litt rart da! (innvending)
- Elev 1: og så ville hun kanskje gjøre – ta sånn derre – å: – åsså – drive å gjøre sånn derre – sånn derre – som å ta en slags sprøyte å +/ (utfylling)
- Elev 3: det gå'kke – det var det'ke på den tida (innvende)
- Lærer: hva sprøyte å – ? (oppklaringsspørsmål)
- Elev 2: sprøyte å ta – lissom ta ut alt – alt <som>+/ (svar)
- Elev 1: <eller *skjære*> vekk litt (utfylle)
- Elev 2: ja – lissom *ta* bort litt +/ (utfylle)
- Lærer: av *fettet*? (oppklaringsspørsmål)
- Elev 2: ja - ta bort litt av *fettet* – her (*viser på kroppen sin*) og som man lissom tar en sprøyte – sånn *stor* sprøyte – og så tar man sånn, så tar man +/ (svar)
- Elev1: da kan man faktisk *suge* ut – hvis den er lang – hvis spissen er lang nok – så kan en *suge* – da kan en ehm – *suge* på – så kan en *suge* på babyen også! (utfylle)
- Elev 3: å:
- Elev 2: da kan man – hvis den er *så* tjukk da (*mimer at hun holder ei sprøyte*) – og så *su:ger* man ut – så kan det hende at babyen blir sugd ut (utfylle)³³³

En av elevene tenker umiddelbart på at Maria ville trodd hun hadde spist for mye og blitt tjukk hvis hun ikke visste at hun var gravid. Han blir litt usikker når en av de andre humrer over dette forslaget. Men når denne like etter slutter med å le og i stedet fyller ut med at Maria da kunne ha kommet til å ta en slags sprøyte, blir han ivrig. De to barna kjenner tydeligvis til hva fettsuging er for noe, og har kanskje sett på fjernsyn eller video at man bruker ei sprøyte til dette formålet. Sammen utvikler de en teori, og kommer fram til at hvis spissen hadde vært lang nok kunne den også ha kommet til å suge ut babyen. Med andre ord kunne det ha gått riktig ille hvis Gabriel ikke hadde fortalt Maria at hun var gravid.

Samtidig viser dette eksempelet at de to barna blir så opptatt av å bygge mening sammen at de ikke tar hensyn til den tredje elevens protester. Han vet tydeligvis også hva fettsuging er, men hans påstand om at man ikke gjorde sånt på den tida og hans uttrykk for vemmelse påvirker likevel ikke de andres samarbeidende tale. Hans ytringer møter ingen svarende respons og blir derfor ikke noe aktiverende prinsipp for mening. I følge Bakhtin er det nettopp tilbakemeldingen fra mottakeren som utgjør dette prinsippet. Det er først i møtet mellom ytringen og den svarende reaksjonen at mening og forståelse oppstår, nærmest som en ”ideologisk bro” mellom dialogpartnerne.³³⁴ Her ser vi at denne broen ikke bygges, og elevens ytringer får derfor ingen betydning for de andres meningsbygging.

³³³ Vedlegg 5:26

³³⁴ Dysthe 1995:64

Elevenes samarbeidende lek med språket

Matre viser hvordan utforskning og lek knyttes sammen i samtaler mellom førskolebarnbarn.³³⁵ Men selv om barna i mitt materiale er eldre, finner jeg også blant dem eksempler på at de leker seg fram mot bedre forståelse av et problem. Elevene i samtale 2 ler og morer seg med språket mens de strever med å finne en forklaring på hvorfor kunstneren har malt Adam og Eva i samme bilde som Maria.

- Elev 1: men da Adam og Eva døde – da tror jeg at henne (*peker på Maria*) sikkert var sånn ett – to år –
Elev 2: <næ:i!> (*innvending*)
Elev 3: <nei – jeg skjønner ikke hvordan du skal få til det derre der!>(*innvending*)
Elev 2: < jeg tror – jeg tror – jeg tror> at at hun var babyen til barna til dems barn – babyen – jeg tror hun var babyen til barna til dems barn
Elev 3: jeg tror det var: –
Elev 2: barna til barna til barna til barna til *barna* til dems barn
Elev 3: jeg tror det er barna til barna til barna til barna til barna til barna til barna til barna til barna til barna til barna til dems barn – ja (*utfylling*)
Elev 1: jeg tror det er – barna til barna til barna til barna til barna – hehe (*alle ler*)til barna til (*utfylling*) barna (*alle ler enda mer*) til <barna til barna til barna til barna til barna>
Lærer: <det gikk i hvert fall *kjempelang tid!*>(*utfylling*)
Elev 1: <hu:ndre ganger barna> (*utfylling*)
Elev 2: i *hvert fall!*³³⁶ (*utfylling*)

Disse barna kommer flere ganger tilbake til spørsmål som har med *tid* å gjøre, og prøver å ordne og systematisere det. Høiberg hevder at tidsbegrepet er helt sentralt i forhold til barns tekstmestring, og at svært mange muntlige tekster nettopp har *tid* som strukturerende prinsipp.³³⁷ Eleven som foreslår at Maria kan ha vært et par år da Adam og Eva døde, møter straks innvendinger fra de to andre. Disse begynner å leke seg med hvor mange generasjoner eller ”barna til barna” det kan ha gått mellom disse bibelske personene. Snart er alle tre elevene med på denne leken med språket. Da læreren prøver å konkludere med at det i alle fall gikk ”kjempelang tid”, presiserer den første eleven saksforholdet med utfyllingen ”hundre ganger barna”. Elevene konstruerer kunnskap i fellesskap. De er tydeligvis ikke fortrolig med begrepet ”generasjoner”, men multiplikasjon er noe de kjenner fra matematikktimene, og det danner grunnlaget for den nye språklige konstruksjonen *hundre ganger barna*.

Dette er ikke den eneste gangen elevene i mitt materiale konstruerer nye begreper eller ordkombinasjoner. Både *frihetsfugl*³³⁸, *halvglorie*³³⁹, *frihetsepler*³⁴⁰ *jageengel*³⁴¹ og

³³⁵ Matre 2000

³³⁶ Vedlegg 5:17

³³⁷ Høiberg 1999:185

³³⁸ Vedlegg 4:5

*jentegud*³⁴² oppstår i løpet av samtale. De nye ordene blir skapt for å presisere og innholdsbestemme det de snakker om. Matre hevder at det å skape nye ord er viktig for små barn med utforskende prosjekter på gang.³⁴³ Når barna mangler dekkende ord for det de ønsker å uttrykke, tar de seg den frihet å komme med nyskapninger. Slik fanger de inn og skaper orden i den delen av verden som de prøver å forstå.³⁴⁴ Men hun finner slike nye ordkonstruksjoner langt oftere hos førskolebarn enn hos skolebarn.³⁴⁵ Barna i hennes materiale samtaler i en spontan spikkesituasjon, mens elevene i denne undersøkelsen deltar i en billedsamtale forberedt og ledet av læreren. Kan det tenkes at behovet for nye ord og ordkombinasjoner lettere oppstår når samtalen dreier seg om et saksforhold som ligger utenfor elevens hverdag? I så fall kan det hende at samtale om et kristendomsfaglig kunstbilde er godt egnet til å utfordre og stimulere elevenes lekende utforskning av språket.

Oppsummering

Elevene i mitt materiale samarbeider i stor grad om å bygge mening ved hjelp av språket. Deres kommunikative prosjekt går først og fremst ut på å utforske fenomener og sammenhenger og de leter etter forklaringer og årsaks- virkning forhold. Alle tre samtale sett under ett viser at de interagerer minst like mye med hverandre som med læreren, og de fleste replikkene er svarende reaksjoner på andres ytringer. Jeg finner også eksempler på at elevene leker med språket og at de skaper nye ord og ordkombinasjoner for å fange inn og skape orden i det de prøver å forstå. Dette tyder på at et kristendomsfaglig kunstbilde kan inspirere elever til å utforske, samhandle, leke og eksperimentere med språket.

8.3 Hvordan lærerens spørsmål og svarende reaksjoner påvirker samtale

Gjennom analyse og tolkning av mitt materiale, har jeg funnet ut at elevenes muntlige aktivitet varierer fra samtale til samtale. Jeg vil derfor undersøke om dette kan ha sammenheng med lærerens deltakelse. Siden de to siste samtale ledes av samme lærer,

³³⁹ Vedlegg 5:11

³⁴⁰ Vedlegg 6:10

³⁴¹ Vedlegg 5:9

³⁴² Vedlegg 5:12

³⁴³ Matre 2000:190

³⁴⁴ Matre 2000:205

³⁴⁵ Matre 2000:189

sammenlikner jeg bare én av dem med den første samtalen.³⁴⁶ Jeg velger samtale 2 fordi elevene her bruker alle analysens svarende reaksjoner langt mer gjennomgående enn i samtale 1, hvor elevene først og fremst gir eksplisitte svar på lærerens spørsmål.

Læreren i samtale 1 er målrettet og gjennomfører alle fasene i samtalen i løpet av den drøye halvtimen hun har til disposisjon. Hun er lojal mot intensjonen i spørsmålsguiden, og ivaretar den faglige dimensjonen i samtalen. Når elevenes forsøk på å innføre nye deltemaer ikke er direkte knyttet til samtaleens overordnede tema, følger hun dem lite opp. Det hender også at hun svarer på barnas ytringer med å tilpasse dem til sine egne mål for samtalen. Når gutt 2 spør ”hvis jeg hadde vært liksom – den personen der” og peker på relieffet av Gud, spør hun om han vet hvem den personen er.³⁴⁷ Hun har en annen agenda enn ham. Tolkningen av relieffet inngår i billedanalysen som samtalen dreier seg om, og hun griper anledningen til å avklare dette motivet. Over 30 % av spørsmålene denne læreren stiller er lukkede og hun er ofte tydelig i forhold til hvilke svar hun betrakter som riktige eller gode, og hvilke replikker hun oppfatter som avsporinger. Spørsmålene er gjerne korte og konkrete, og barna prøver å svare så korrekt som mulig, slik eksempelet nedenfor viser:

- Lærer: (...) ser dere på fargene på kappen hennes' – ser dere? (spørsmål)
Elev 1: <mm> (svar)
Elev 2: <mm> (svar)
Lærer: den er blå ikke sant' – og det er fordi atte – den – den blå fargen – kan dere se den et annet sted? (spørsmål)
Elev 1: ja – <oppi *taket*>(svar)
Elev 2: <oppi *taket*>(svar)
Lærer: ja – og hva synes dere at den fargen ligna på i stad? – det *sa* dere! (enighet, spørsmål)
Elev 1: himmel (svar)
Lærer: *ja* – og så hva – hva er kappen hennes på en måte skal forestille – eller? (enighet/spørsmål)
Elev 2: himmelen (svar)³⁴⁸

Hennes hyppigst svarende reaksjon er å uttrykke enighet, svært ofte som her, gjennom et bifallende ”ja” eller ”mm” når en elev svarer riktig. Noen ganger uttrykker hun sin tilfredshet også med å gi ros, som når hun sier ”ja, det er nok det, ganske riktig det ja, kjempefint”.³⁴⁹ Slik bekrefter hun at elevens replikk er faglig korrekt og slik viser hun at hun lytter aktivt. Hun stiller dessuten få oppfølgingsspørsmål og oppklarings spørsmål. Når jenta spør hvorfor

³⁴⁶ Læreren som leder de to siste samtale kommuniserer med to ulike elevgrupper, og påvirkes av de elevene hun samtaler med. Derfor er det mange ulikheter også mellom disse samtale. Selv om det kunne være interessant å undersøke hvordan én og samme lærer tilpasser kommunikasjonen til forskjellige elever, lar jeg det være i denne sammenheng.

³⁴⁷ Vedlegg 4:10

³⁴⁸ Vedlegg 4:15

³⁴⁹ Vedlegg 4:8

jenter ikke er engler³⁵⁰ kunne hun ha fulgt opp med å spørre hva jenta selv tror eller om de andre barna mener noe om det. Men hun svarer at hun ikke vet det helt. En av guttene fyller ut med at ”det er det ingen som vet” og hun fortsetter med å si ”kanskje ingen vet det – jeg vet ikke – kanskje vi vet det – vi kan prøve å finne det ut senere”.³⁵¹ Hun er ærlig med at hun ikke vet svaret, og synes samtidig å mene at det kan finnes et svar også på dette spørsmålet. Men hun gir ingen signaler om at samtalegruppa kan komme et stykke på vei ved å undre seg sammen, trekke inn egne erfaringer eller forståelser, drøfte, diskutere og forhandle om mening. Jeg tror at den stadige jakten på riktige svar hemmer elevenes undring og utprøving av egne tanker og forståelser. Det betyr ikke at de ikke har disse ferdighetene. Barna som deltar i samtale 1 er ett år eldre enn de andre barna, og analysen viser at de både kan observere, oppdage og beskrive sentrale elementer i bildet. De kan knytte an til egne erfaringer og de kan initiere nye deltemaer. Men de bruker disse ferdighetene i mindre grad enn barna i de andre samtalene. Jeg mener grunnen til dette er at fasitspøkelset henger over elevenes replikker i store deler av samtalen. Dermed kan barna lett miste interessen, slik gutt 2 gjentatte ganger demonstrerer, blant annet ved å legge hodet i hendene, gjespe høyt og spørre hvor mye klokka er.³⁵²

I samtale 2 er elevene aktive og pågående og de diskuterer og forhandler mer. I flere tilfeller kommer de fram til oppsiktsvekkende forståelser, for eksempel på spørsmålet om hva som kunne ha skjedd hvis engelen ikke hadde fortalt Maria at hun skulle ha barn.³⁵³ De viker ikke tilbake for å prøve ut dristige og utradisjonelle hypoteser, og de knytter an til erfaringer fra sin egen verden og virkelighet. Bildet inspirerer dem til diskutere og drøfte temaer som interesserer dem. Læreren inntar rollen som tilrettelegger og aktiv lytter, men er også den de henvender seg til når de leter etter konkrete svar, enten det gjelder hvem som har skrevet Bibelen,³⁵⁴ hva Maria budskapsdag er,³⁵⁵ eller når de står fast i spørsmålet om hvor den originale Bibelen befinner seg, og hvor gammel den er.³⁵⁶ De vet at hun vet mer enn dem, og bruker hennes kompetanse når de har behov for det. Men det er bare unntaksvis at de viser interesse for mer entydige og korrekte svar. De er langt mer opptatt av å forhandle om mening seg imellom. Læreren stopper dem ikke selv om de drøfter emner som har lite med bildets

³⁵⁰ Vedlegg 4:14

³⁵¹ Vedlegg 4:14

³⁵² Vedlegg 4:4,5,9,15

³⁵³ Vedlegg 5:26

³⁵⁴ Vedlegg 5:12

³⁵⁵ Vedlegg 5:25

³⁵⁶ Vedlegg 5:12f

ikonografi å gjøre, som for eksempel hvilket land som er det rikeste i verden,³⁵⁷ eller hvor mange generasjoner det kan ha gått mellom Adam og Eva på den ene siden og Maria på den andre.³⁵⁸ Hun tar mindre kontroll over samtalens forløp enn lærer 1, og lar elevene diskutere og undre seg selv om det ikke alltid øker deres billedfaglige utbytte. Men det hender likevel at hun korrigerer, for eksempel når en elev hevder at Det gamle testamentet er en million år gammelt.³⁵⁹ Hun oppklarer dessuten at kvinnen på bildet er Maria, men det skjer først etter at elevene har konkludert med at hun helt sikkert er en gudinne.³⁶⁰ Hun stiller mellom to og tre ganger så mange åpne som lukkede spørsmål, og fører de fleste dialogperioder videre gjennom å bygge på elevenes forutgående ytringer. Hun bruker blant annet en rekke oppklarings spørsmål som får barna til å forklare nærmere hva de mener eller forstår. Jeg tror elever som opplever at læreren er oppriktig interessert i deres synspunkter lettere utfolder seg muntlig og selvbevisst. Læreren spør fordi hun ikke vet. Da er det mye morsommere å svare enn om hun spør for å kontrollere om de har forstått det hun vil at de skal forstå. Slik samarbeider barna om å forklare læreren hvordan Gud ordna det slik at Maria fikk barn i magen:

Elev 1: <hun lissom bare> – hun – Gud – han – han – lissom – han – han

Elev 3: sendte ut (utfylling)

Elev 1: han sendte ut en – lissom altså – akkurat som han *trylla* den ned til Maria – og så’ – uten at – <den trengte ikke å falle ned engang> (utfylling)

Elev 3: <kanskje det var *Gud* som sendte den?> – kanskje det var *han* sin sædcelle? (utfylling)

Elev 2: *ja!* – det tror jeg! (enighet)

Elev 1: det kan være *han* sin sædcelle?(spørsmål og enighet)

Elev 2: ja (svar)

Elev 1: han kan bare trylle den vett du – så kan han bare *hive* den rett ned – så enklig – så er – er enklig ikke pap – eh – er enklig ikke Josef pappa! (utfylling)

Elev 2: nei! – det er enkl:lig – han *selv* som er faren – hehe (*ler*) – for det at Jesus og Gud er jo den samme (enighet og utfylling)

Elev 3: han er faren til seg selv (*smiler*) (utfylling)

Elev 2: ja (*smiler*) (enighet)³⁶¹

Dette tekstutdraget følger etter en samtalesekvens om hvordan Maria ble gravid. Læreren verken konkluderte eller korrigerer deres forståelse, så derfor utforsker de her sædcelletemaet nærmere. På veien oppdager de at Jesus egentlig er ”faren til seg selv”. Dette er et sentralt tema i kristendommen, men behandles vanligvis på høyere klassetrinn. Ved at barna her får

³⁵⁷ Vedlegg 5:13

³⁵⁸ Vedlegg 5:17

³⁵⁹ Vedlegg 5:14

³⁶⁰ Vedlegg 5:15

³⁶¹ Vedlegg 5:23f

samtale i fred uten annen innblanding fra læreren enn spørrende nysgjerrighet, blir det faglige utbytte et annet enn om læreren hadde tatt mer kontroll over samtaleforløpet.

Jeg mener at elevene i samtale 2 utfolder seg mer muntlig enn elevene i samtale 1, og at dette i stor grad skyldes lærerens manglende korrigeringer og den omfattende bruken av åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Det virker som om barna opplever at det de sier er interessant, og dette motiverer dem for videre utforskning. Men elevenes fokus på Fra Angelicos bilde kommer mer i skyggen enn i samtale 1 hvor læreren hele tiden konsentrerer samtalen om kunstverket.

Oppsummering

Jeg finner altså tydelige sammenhenger mellom lærerens deltakelse og elevenes muntlige engasjement i mitt materiale. Læreren i samtale 2 er lite dominerende, hun stiller åpne spørsmål og følger opp elevenes svarende reaksjoner. Dette fører etter min mening til at de utfolder seg mer muntlig enn elevene i samtale 1. De veksler mer mellom ulike former for svarende reaksjoner og de bruker språket aktivt til å tenke med, til å diskutere med, til å samarbeide med og til å forhandle med. Læreren i samtale 1 styrer strammere. Hun har flere taleturer enn den andre læreren, stiller flere lukkede spørsmål og uttrykker oftere enighet med riktige eller gode svar. Jeg mener at dette demper elevenes muntlige utfoldelse under samtalen. Mine funn samsvarer godt med både Nystrands og Hunseides forskning,³⁶² som viser at samtalekvaliteten øker når lærer og elever har mer jevnbyrdig talerett når elevene er aktive og forhandler med læreren om deltemaer, og når samtalepartene bygger ut hverandres ytringer og stiller spørsmål uten fasitsvar.

8.4 Støttende stillas

Matre hevder at barn utvikler frodigere og mer utdypende tekster når voksne ikke deltar i samtalen.³⁶³ Men da dreier det seg om spontanprodusert samtale. Jeg mener at elevene i mitt materiale trenger læreren som støttende stillas når de skal bli kjent med bebudelsesmotivet i Fra Angelicos kunstverk. Hennes kunnskaper om bildet og om kristendommen er en forutsetning for en meningsfull billedsamtale. Disse kunnskapene bruker hun aktivt både når hun stiller spørsmål og når hun gir svarende responser til barna. Slik bygger hun stillaser for

³⁶² Se 4.4

³⁶³ Matre 2000:193

at elevene skal få bruke sitt utviklingspotensial i forlengelsen av det de allerede kan. I dialogperioden nedenfor er det en av elevene som initierer et nytt deltema. Læreren deltar, men bare ved å legge til rette for at elevene skal utdype eller forklare nærmere forutgående replikker og ved å svare på det de spør henne direkte om.

- Elev 1: men jeg lurer på hvorfor det er *to* engler der? (*peker på englene i begge scenene*) (spørsmål)
Elev 2: ja! – det er en engel i *bakgrunnen* der (*peker på engelen i scenen fra GT*)(enighet og utfylling)
Elev 3: ja: (enighet)
Elev 1: ja men, det skal liksom være i – i: – det der tror jeg liksom være i den derre – *hagen* – for der er: – ja! – hva het de første menneskene? (*ser på læreren*) (utfylling og spørsmål)
Lærer: Adam og Eva? (svar/oppklaringsspørsmål)
Elev 1: Ja +/(svar)
Elev 3. (*peker på bildet sitt*) det er Adam (utfylling)
Elev 2: (*peker på bildet til G1*) og det er Eva! (utfylling)
Elev 1: hva gjør liksom engelen der? – jeg har aldri hørt det i fortellingen (spørsmål)
Elev 3: jo! – det er engel i porten (innvending?)
Lærer: hva gjør engelen i porten? (oppfølgingsspørsmål)
Elev 3: det var jo de som sperra – eller – passa på porten` (svar)
Lærer: for at ikke de skulle komme tilbake igjen da? (oppklaringsspørsmål)
Elev 3: ja – så sitter den engelen der og passer på at dem ikke går inn i den hagen igjen (svar)³⁶⁴

Det første valget læreren gjør som stillasbygger her, er å vente med å svare eller gripe inn i samtalen til hun blir invitert til det. Elevens undring over at det er to engler i bildet utløser både enighet og utfylling som svarende reaksjoner fra de andre barna. Deretter utfyller eleven sitt eget spørsmål med å forklare at engelen trolig har noe med Edens hage å gjøre, men stopper opp fordi hun ikke husker Adam og Evas navn. Derfor stiller hun et spørsmål direkte rettet til læreren, som svarer før de andre samtaledeltakerne får anledning til å prøve ut sine kunnskaper. De utfyller med å peke på hvor Adam og Eva befinner seg i bildet, og det kan tyde på at barna som gruppe ikke hadde behov for lærerens støttende stillas akkurat her. Men når hun deretter stiller et oppfølgingsspørsmål og et oppklaringsspørsmål, gir hun elev 3 den støtte han trenger til å forklare og utdype hva han vet og forstår.

Noen ganger bygger læreren støttende stillas for elevenes utforskning når de er i ferd med å trekke feil slutninger. På den måten inviterer hun dem til å lete etter svaret sammen med seg i stedet for å korrigere dem. Elevene i tekstutdraget nedenfor blir ikke enige om hva engelen i scenen fra GT har på hodet. Er det en krone, en hårbøyle, ekstra høyt hår eller en glorie? Lærerens stillas er en oppfordring om å finne ut hva det er mest *sannsynlig* at engelen har på hodet. Det får dem til å trekke fram sine kunnskaper om engleikonografien, og de skjønner at det må være en glorie.

³⁶⁴ Vedlegg 6, 5f

- Elev 1: hva er det på toppen? (spørsmål)
- Elev 2: det er en kro:ne (svar)
- Elev 3: næ – det er *håret* lissom – den – håret sitter litt opp – kanskje' (innvending)
- Elev 2: jeg tror kanskje det er en *hårbøyle* – eller noe sånt – som er litt høy! (svar)
- Elev 3: tro'ke jeg! (innvending)
- Elev 1: tro'ke jeg heller! (enighet)
- Elev 3: tro'ke+... *jeg* tror det er *håret*
- Elev 1: jeg tror det er +... eller – jeg tror det er – *glorie* (innvending)
- Elev 3: (*mumler*) jeg tror det er *håret* (innvending)
- Lærer: men hvis det er en *engel* – hva' <er *det*> +/(*peker på det gule over hodet*) (oppfølgingsspørsmål)
- Elev 1: <det ser ut som en engel> (svar)
- Lærer: mest *sannsynlig* at – engelen *har* på hodet sitt?(*forts.*)
- Elev 1: en *glorie* (svar)
- Lærer: er det sånn ekstra hår – eller er det *glorie*? (oppklaringsspørsmål)
- Elev 2: <glorie> (svar)
- Elev 1: <glorie> (svar)
- Elev 3: glo:rie' (*lavt*) (svar)
- Lærer: ja – da *kan* det være at kunstneren har malt en *glorie* selv om ikke vi klarer å se det så tydelig? (oppklaringsspørsmål)
- Elev 1: jepp ³⁶⁵(svar)

Læreren stiller ledende spørsmål for å få elevene til å finne svaret. Jeg synes likevel hun unngår fasitspøkelset, både ved at hun er lite bombastisk i sin konklusjon og ved at hun påpeker hvor vanskelig det er å se det tydelig. Et stillas må etter min mening gi elevene mot til å prøve ut sine forståelser og tanker, og ikke ensidig fokusere på riktige svar. Her er det nære på. Jeg mener at et støttende stillas fungerer best hvis elevene opplever at det er de selv som finner ut av ting, selv om læreren hjelper til.

Men hvis lærerens kunnskaper er for mangelfulle, kan hun ikke bidra til å utvide elevenes utviklingszone. Det skjer for eksempel når elevene i samtale 2 lurer på hva den svarte, horisontale streken i bebudelsesscenen er for noe:

- Elev 1: eh – jeg ser *ledningen* der (*peker på bildet sitt*) – eller hva det er' – en sånn *ledning* – *tråd* –
- Lærer: kanskje det er noe for å holde bygningen oppe? (oppfølgingsspørsmål)
- Elev 1: mm (enighet)
- Elev 2: nei! – for det er – for disse *her* er <jo+/> (innvending)
- Elev 3: <men de er jo tynne da!> (innvending)
- Elev 2: ja+... (enighet)
- Elev 1: det kan bare være sånn derre – sånn sånn at fugler skal sitte på der eller no – sånn at de skal henge seg i den eller no sånt (utfylling) ³⁶⁶

En av elevene oppdager denne ”ledningen” eller ”tråden i bildet, og læreren foreslår at den kan ha til hensikt å holde bygningen oppe. Men her avslører hun manglende kunnskaper om armeringsjern og jernstangens funksjon i en bygning, og fungerer derfor ikke som støttende

³⁶⁵ Vedlegg 5:10

³⁶⁶ Vedlegg 5:6

stillas for elevene. De avviser hennes forslag fordi de mener at tråden er for tynn til å bære vekten av bygningen. Deretter kommer de sammen fram til en grei løsning uten lærerens hjelp. Ledningen er nok der for fuglens skyld, med muligheter for aktiviteter også utover bare det å skulle sitte. Men det spørres om Fra Angelico ville gitt sin tilslutning til denne forklaringen.

Elevene som støttende stillas for hverandre

Som jeg har vært inne på før, kan også elevene fungere som støttende stillas for hverandre innenfor en felles utviklings- eller tolkningssone.³⁶⁷ Det at de bidrar med hver sine stemmer når de utvikler et tema, kan i seg selv stimulere dem til å utvide tanke- og forståelsesperspektivet sitt. Slik støtter elevene hverandre innenfor en felles utviklingssone i spørsmålet om hvem kvinnen på bildet kan være:

- Elev 1: jeg tror kanskje det er – en – *dronning*’ – kanskje’
Elev 2: næ:i – jeg tror det er en *gudinne* (innvender)
Elev 3: jeg tror – det er no – *mektigere* enn: – begge de tingene (innvender)
Elev 2: næ:i – det *går* ikke an å være noe mektigere enn gudinner – skjønner du (innvender)
Elev 3: jo for *Gud* – (innvender)
Elev 2: det *er* en *Gud* – det er en *gudinne*! – det er en – det er en *jentegud* (innvender)
Elev 1: ja! – da tror jeg åsså det er *gudinne* (enighet)
Lærer: (*ser på Elev 2*): du tror altså det er en *jentegud*? (oppklaringsspørsmål)
Elev 2: ja – for det *må* være det – for ellers hadde ikke ordet *Gud* vært i den (svar)
Elev 3: nei (enighet)
Elev 2: for *Gud* er – det *er* ingen ting som er *mektigere* enn *Gud*! (forts)
Elev 3: nei! (enighet)³⁶⁸

Den første elevens forslag om at kvinnen kan være en dronning blir avslått av begge de andre barna, som er enige om at kvinnen må være mektigere enn det. Men er hun en gudinne? Barna prøver ut sine påstander gjennom språket, trekker med seg kunnskaper de har fra før, argumenterer og forhandler. Elev 2 skaper det nye ordet *jentegud* i sitt forsøk på å integrere den annens forståelse i sin egen. Dette gir mening for elev 1, som først trodde kvinnen var en dronning. Men det er først når læreren trenger en presisering av saksforholdet at Elev 3 gir sin tilslutning til forklaringen. I denne samtalesekvensen mener jeg det kommer tydelig fram at barna befinner seg i en felles utviklingssone mens læreren står utenfor og betrakter stillaset som settes opp. Elev 2 er her den ivrigste stillasbyggeren. Han bruker sine kunnskaper, påstander og argumenter som støtter til deres felles arbeid med å skape orden i det de prøver å forstå. Elevenes støttende stillas består av at samtaledeltakerne tar stilling til de andres

³⁶⁷ Se 4.3

³⁶⁸ Vedlegg 5:12

påstander, og setter fokus på et problem med gjentatte innvendinger. Bakhtin legger vekt på at mening og forståelse oppstår i kommunikasjonssituasjonen, nettopp i samspillet mellom ulike stemmer som konfronterer hverandre, slik at forståelsen til den enkelte blir utvidet. Det er altså i spenningen mellom de ulike stemmene at ny innsikt oppstår. Men forutsetningen er at stemmene ikke bare eksisterer ved siden av hverandre, de må også utfordre og påvirke hverandre.³⁶⁹

Jeg mener at barna kan støtte hverandre i å bygge en teori også uten konfrontasjon, som i dette tekstutdaget:

- Lærer: så du vil altså ikke at engler skal være *skremmende*? – hva skal engler være? (spørsmål)
Elev 1: de skal være litt sånn +... (svar)
Elev 2: fine – og +... (utfylling)
Elev 1: fine – og litt sånn +... (utfylling)
Elev 2: snille (utfylling)
Elev 1: snille! – sånn at de ser snille ut (utfylling)
Elev 2: mm (enighet)
Lærer: og åssen kan en kunstner få fram det da? – en *snill* farge? (spørsmål)
Elev 3: av hvitmaling (svar)
Elev 2: av sånn litt *lyse* farger – sånn at de på en måte *lyser* opp (utfylling)³⁷⁰

Sammen famler elevene etter en bedre forståelse ved å utfylle hverandres ytringer. Selv om de åpenbart strever med dette, kommer de faktisk fram til en teori. Engler skal være fine og se snille ut, og dette kan en kunstner få fram ved å bruke hvitfarger eller farger som på en måte lyser opp.

Oppsummering

Jeg har funnet at elevene i mitt materiale er avhengige av læreren som støttende stillas hvis samtalen i hovedsak skal dreie seg om bildet. Men læreren må ikke bygge høyere eller tettere enn det barna har behov for, og hun må kunne ta ned stillaset når det ikke er bruk for det lenger. For at læreren skal kunne fungere som stillasbygger, må hun kunne mer enn det barna kan. Også elevene selv kan fungere som støttende stillas for hverandre. De gjør det ut fra alder, modenhet og forutsetninger. Men ved at den enkelte bidrar til å påvirke de andre med sin egen stemme, tilfører han eller hun noe til deres felles utviklingssone uansett.

³⁶⁹ Matre 1999:206. Se også 4.8

³⁷⁰ Vedlegg 5:3f.

8.5 Varierer elevenes muntlige engasjement med billedtolkningens ulike faser?

I den første samtalen virker barna ivrigst når de kan fortelle hva de ser og opplever på det preikonografiske nivået. Det kan skyldes at læreren spør etter deres subjektive mening, og de trenger derfor ikke å lete etter et riktig svar som er gitt på forhånd. Men elevene engasjerer seg også når de samtaler på det ikonografiske nivået. Det virker som om de synes det er spennende å ”knekke koder” knyttet til innholdselementene, for eksempel hvem personene på bildet skal framstille og hvilken bibelsk historie motivene viser tilbake på. På det ikonologiske nivået får jeg inntrykk av at de strever med å finne ut av hva læreren vil ha dem til å si. De vet at hun har svaret, og det gir dem lite rom for å utforske temaet og utfolde seg muntlig. Læreren spør flere ganger hva som kan være *målet* med bildet.³⁷¹ De anstrenger seg for å prøve å finne ut hva hun vil de skal svare, men lykkes ikke. Ikke engang replikken ”at man skal tro på Gud” ser ut til å være det hun ønsker seg. Læreren spør til slutt hva de tror er det viktigste som skjer i bildet:

- Elev 3: ehm – det *viktigste* som skjer – er – den *kraften* – og – og engelen og den kraften
Lærer: som kommer’ – eh – du tenker < xxx>
Elev 2: ser du at det er litt sånn mest *glad* bilde – og minst trist – man skal være mest glad og minst <trist>+/
Lærer: <okay> – så her ønsker man at glede som har skjedd – først var det noe trist som skjedde – og så var det noe – noe – *godt* som skjedde
Elev 3: ja
Lærer: og det gode var at?
Elev 1: atte eh hun jomfru Maria fikk barn
Lærer: kjempefint!³⁷²

Elevene har utviklet en forståelse av at bildets høyre side viser noe man skal bli glad av og bildets venstre side noe man blir trist av. Læreren omformer dette slik at de kan konkludere med at det først skjedde noe trist og deretter noe godt. Det gode var at jomfru Maria fikk barn. Men denne konklusjonen er lærerens prosjekt. Det teologiske innholdet er så vanskelig at det hindrer dem å utfolde seg muntlig på det ikonologiske nivået. Samtidig kan samtalen ha gitt dem en begynnende forståelse for sentrale sider ved kristendommens dogmatikk, slik at de har en knagg å henge dette på når de møter lærestoffet i andre sammenhenger siden.

Analysen av samtale 2, viser at den ikke følger Panofskys modell med å utvikle seg gjennom tre etterfølgende nivåer, men at samtalen veksler fram og tilbake mellom fasene. Jeg synes derfor det er vanskelig å si noe bestemt om hvilket nivå som engasjerer elevene mest.

³⁷¹ Vedlegg 4:22f.

³⁷² Vedlegg 4:22f.

Men det er en tydelig tendens til at samtalen er frodigst når den er knyttet til barnas egne oppdagelser eller undring; enten det dreier seg om englefarger, hvordan Maria kan ha blitt med barn, hvor lang tid det kan ha gått mellom scenen fra GT og scenen fra NT eller hvilke familierelasjoner det er mellom Gud, Jesus, Maria og Josef. Men elevene mestrer også samtale på det ikonologiske nivået, selv om de bare forstår deler av det teologiske innholdet. De er inne på inkarnasjonens gåte med å uttrykke at ”Gud er faren til seg selv”,³⁷³ og treenighetens mysterium med å påpeke at Gud, Jesus og Den Hellige Ånd er ”den samme”.³⁷⁴ Men det å ”skjønne hele tingen” kan likevel by på utfordringer når man skal forklare det for andre:

Elev 1: ja – ja! – nå skjønner jeg hele tingen

Lærer: få høre!

Elev 1: for det at – Jesus dør på korset – han – eh – tror jo på Gud *hele* tida – og han sier at – eh – at han er faren hans – men det *er* jo han selv! – så hvorfor kan han ikke bare si at han selv *er* Gud?³⁷⁵

Eleven bruker her språket som redskap for refleksjon og tenkning og setter ord på avanserte teologiske problemstillinger. Han er tydelig engasjert av temaet, og det får ham til å tenke på hvorfor Jesus ikke bare kunne si at han selv *er* Gud. Samtalepartneren holder følge med ham:

Elev 2: jo men – kan ikke – er det ikke sånn atte – er det ikke det at *Jesus* må dø for at det skal bli *godt* igjen?

Elev 1: jo

Elev 2: for menneskene

Lærer: hva måtte bli godt igjen?

Elev 2: for det de gjorde mot – Gud

Elev 1: ja! – ja – han måtte komme ned og dø³⁷⁶

Eleven samarbeider og forhandler om mening med læreren som aktiv lytter. Jeg synes disse åtteåringene lykkes godt i å bruke sine muntlige ferdigheter til å uttrykke et meningsinnhold, også på det ikonologiske nivået.

Heller ikke samtale 3 utvikler seg gjennom påfølgende stadier etter Panofskys modell, men samtalen føres fram og tilbake mellom det preikonografiske, det ikonografiske og det ikonologiske nivået. Elevene finner noe interessant å samtale om på alle nivåene, og de gjør det med iver og engasjement. Men det er nok på det ikonologiske stadiet at de virkelig får demonstrert sine muntlige ferdigheter, fordi dette nivået er det innholdsmessig mest krevende.

³⁷³ Vedlegg 5:24

³⁷⁴ Vedlegg 5:27

³⁷⁵ Vedlegg 5:28

³⁷⁶ Vedlegg 5:28

Så konkret og presist forklarer en elev sin forståelse av hva duen gjør i lysstrålen: ”Ja! – *det er Den Hellige Ånd!* (*peker på duen i lysstrålen*) – som skal gå *inn* i Maria – og gjøre seg om t:il - Jesus!”.³⁷⁷ Senere i samtalen er det en annen elev som forklarer det på denne måten: ”men jeg tror det er at det skal være en sånn *hånd* (*peker inn i lyskransen*) der på en måte – og så flytter Gud inn i magen – og så utvikler den seg – og så blir den til en baby”.³⁷⁸ Slike replikker forutsetter både at eleven har fanget noe ved bildet han vil formidle og at han kan sette ord på det slik at andre forstår det.

Selv om elevene ikke ser sammenhengen mellom scenen fra GT og scenen fra NT, forhindrer det dem ikke i å vise både engasjement og glede ved å uttrykke seg muntlig om sitt syn på hva de mener om kunstnerens manglende evne til å begrense seg.

Oppsummering

Jeg synes det er vanskelig å komme til en entydig konklusjon på spørsmålet om elevenes muntlige engasjement varierer med billedtolkningens ulike faser. Det ser ut til at barnas engasjement først og fremst henger sammen med hvor aktivt de får påvirke hva de skal snakke om innenfor den gitte rammen, og i hvilken grad de kan trekke inn egne opplevelser og erfaringer. Mye tyder likevel på at den ikonologiske fasen er best egnet til å stimulere elevene til å utforske et tema eller forhandle om mening. Men det forutsetter at det teologiske innholdet verken er for krevende eller for opplagt. Bildet jeg har valgt var nok litt for vanskelig å forstå fullt ut for elevene i denne undersøkelsen. Likevel oppstår det flere spennende samtalesekvenser mellom barna på det ikonologiske nivået.

³⁷⁷ Vedlegg 6:14

³⁷⁸ Vedlegg 6:16

9 KONKLUSJON OG UTBLIKK

Konklusjon

Jeg har funnet ut at en billedsamtale om et kunstbilde med kristendomsspesifikt motiv er godt egnet til å få fram elevenes muntlige samtaleferdigheter i RLE-faget. Talegenren får dem til å beskrive, utforske, drøfte, assosiere og leke med språket. Elevene svarer på hverandres ytringer både med å uttrykke enighet, innvende og stille spørsmål, men aller mest ved å utfylle. De mestrer både taler- og lytterposisjonen, de diskuterer, samarbeider og forhandler om mening. Når læreren dominerer samtalen og stiller for mange lukkede spørsmål, hemmes elevenes muntlige utfoldelse. Fravær av fasitspøkelset og lærerens støttende stillas er faktorer som fremmer barnas samtaleferdigheter i mitt materiale.

Alle samtalegruppene er flerstemmige, hver på sin måte. I denne flerstemmigheten ligger det også et betydelig læringspotensial. Men det er ikke nok at ulike stemmer er til stede i kommunikasjonssituasjonen, de må også komme i berøring med hverandre gjennom responsen eller reaksjonen fra den som lytter til den som taler. Det er dette teoriperpektivet jeg har hentet hos Bakhtin, og som jeg anvender i min undersøkelse. Barna møter mange stemmer i løpet av en dag som de ikke trenger eller ønsker å forholde seg til. Men under disse samtalene blander den enkeltes stemme seg med de andre stemmene. Stemmene stilles opp mot hverandre, de utfyller hverandre gjensidig og de motsier hverandre. Det er når dette skjer, at den dialogiske interaksjonen finner sted,³⁷⁹ og det er når dette skjer, at aktiv og engasjert forståelse blir skapt.

Utblick

I løpet av studien har jeg funnet noen svar, men også oppdaget mange nye spørsmål. Først og fremst spør jeg meg om noen av de tendenser jeg her har oppdaget gjelder mer generelt, og om analysekategoriene og resultatene også vil kunne overføres til klasseromssamtaler. Jeg synes selv at analyseverktøyet har fungert godt, men det kan justeres og videreutvikles. Kanskje det kan brukes på flere former for samtale i skolen, ikke bare på billedsamtaler?

Et spørsmål jeg stilte meg mange ganger i løpet av arbeidet var hvilken fagkompetanse og ferdighetskompetanse som kreves av en lærer for at han eller hun skal kunne lede samtaler

³⁷⁹ Dysthe 1995:67

om faglige spørsmål. Min erfaring er at en lærer som underviser i et fag ikke nødvendigvis mestrer dette faget. Når er elevenes læringsutbytte størst? Når læreren er bedre på kommunikasjon enn fag, eller når han eller hun er bedre i faget enn på kommunikasjon?

Alle tre samtalegruppene består av to gutter og én jente. Dette er tilfeldig, og jeg har ikke hatt blikket festet på kjønnsforskjeller i mitt materiale. Likevel virker det som om jenta i samtale 1 er mer opptatt enn guttene av å tilfredsstille læreren med å gi de svar hun forventer, og at jenta i samtale 2 er mer opptatt enn guttene av å tilpasse sine replikker slik at de harmonerer med deres synspunkter. Flere ganger gjentar eller parafraserer hun over det guttene allerede har sagt. Undersøkelser av gutters og jenters deltakelse i klasseoffentligheten viser at jentene tar seg av leksehøringsspørsmål og andre lukkede spørsmål, mens guttene diskuterer med læreren og svarer på åpne spørsmål.³⁸⁰ Jeg mener denne tendensen også kommer fram i mitt materiale. Derfor kunne det vært interessant å undersøke forskjeller mellom gutter og jenters språkbruk innenfor rammen av talegenren *billedsamtale*.

Det at de grunnleggende ferdighetene både skal bidra til å utvikle elevenes fagkompetanse, og at de samtidig skal være en integrert av denne kompetansen, kan føre til en vanskelig balansegang i vektleggingen mellom disse to. I denne undersøkelsen har jeg funnet ut at forholdet mellom fag og ferdighet er bestemt av lærerens valg. Lærer 1 har mest fokus på elevenes faglige utbytte, men dette demper samtidig deres språklige utfoldelse. Lærer 2 lar elevene bruke sine samtaleferdigheter mer fritt, men samtidig blir det faglige mindre vektlagt. Hva er viktigst, fag eller ferdighet? Det riktige svaret er nok ”Ja takk, begge deler!”. Hvordan dette skal kunne foregå er et interessant spørsmål jeg stiller meg i etterkant av dette prosjektet.

Avslutningsvis

Jeg mener at styrken ved denne undersøkelsen er at jeg hver dag har konfrontert mine teoretiske innfallsvinkler med erfaringer i praksisfeltet. Underveis har jeg tatt meg selv i å lytte til elevenes svarende reaksjoner under samtaler både i klasserommet og i friminuttet for å finne ut om jeg har valgt riktige kategorier. Det teoretiske arbeidet mitt har gjort skolehverdagen mer spennende, og samværet med barna har motivert meg for å finne ut mer om hva som egentlig skjer når vi samtaler og kommuniserer med hverandre.

Svakheten med denne undersøkelsen er at jeg kanskje ikke har den nødvendige objektive tilnærmingen til forskningsmaterialet. Olga Dysthe dro for eksempel til USA for ”å

³⁸⁰ Undersøkelse av Bjerrum Nielsen & Larsen 1985, sitert fra Høigard 1999:76

få avstand til det kjente” fordi vi ofte ”blir blinde for den hverdagen som er nær”.³⁸¹ Dette har hun helt sikkert rett i. Men noen ganger kan det kanskje være spennende å lytte til en ”kjentmann”. Jeg mener at mitt daglige virke i praksisfeltet faktisk kan gjøre at jeg ser sammenhenger andre ikke ser.

10 LITTERATUR

Aksnes, Liv Marit (2004). *Tid for tale – munnleg norsk i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Aukrust, Vibeke Grøver (2001): ”Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring”, s. 173-94, i: Dysthe (red) 2001.

Aukrust, Vibeke Grøver (2003): ”Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser.” S. 77-110 i: Klette, Kirsti (red.) 2003.

Austin, John L. (1997). *Ord der virker*. København: Gyldendal

Bakhtin, Mikhail (2005). *Spørsmålet om talegenrane. Mikhail M. Bakhtin. Omsett og med etterord av Rasmus T. Slaatelid*. Oslo: Ariadne

Borgersen, Terje og Hein Ellingsen (1993): *Didaktikk og metode*. Oslo: Cappelen/Landslaget for norskundervisning (LNU)

Brandt, Berit (1996): ”Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst”. S. 145-65, i: Holter og Kalleberg (red) 1996.

Clemet, Kristin (2004). *Derfor trenger vi nye læreplaner*. Lastet ned 30.08.2008 fra http://www.skolenettet.no/laereplaner/restricted/artikkel_lp.aspx?id=9422&epslanguage=NO

Danbolt, Gunnar (2002). *Blikk for bilder*. Oslo: Abstrakt Forlag

Dysthe, Olga. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dysthe, Olga (2001): ”Sosiokulturelle teoirperspektiv på kunnskap og læring”. S. 33-72, i: Dysthe (red) 2001.

Dysthe, Olga.(red) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag

Evenshaug, Oddbjørn og Dag Hallen (1975): *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Fabritius Forlag

Frønes, Ivar (1994): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget

³⁸¹ Dysthe 1995:20

- Haanes, Elisabeth (2003): *Røtter og vinger. Religion og estetikk i grunnskolen*. Oslo: IKO-Forlaget
- Haanes, Vidar L. (2002): "Hva er estetikk?" *Prismet* 53, nr. 2/2002, s. 55-62.
- Hagesæther, Gunhild (m.fl) (2000): *Foreldre, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*. Bergen: NLA-Forlaget
- Hertzberg, Frøydis (2003): "Arbeid med muntlige ferdigheter." S. 137-172, i: Klette (red.) 2003.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2001): "Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar" S. 269-288, i: Dysthe (red) 2001.
- Holter, Harriet & Ragnvald Kalleberg (red.) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hundeide, Karsten (2001): "Det intersubjektive rommet". S. 151-172 i: Dysthe (red) 2001.
- Høigård, Anne (1999): *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug
- Igland, Mari-Ann (2001): "Mens teksten blir til. Lærarkommentarer og felles bearbeidingsprosjekt". S. 241-268 i: Dysthe (red) 2001.
- Igland, Mari-Ann og Olga Dysthe (2001): "Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori". S. 107-128 i: Dysthe (red) 2001.
- Imsen, Gunn (2005): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Klette, Kirsti (red.)(2003): *Klasserommets praksisformer etter L97*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Leganger- Krogstad, Heid (2007): *Møtet mellom fag og politikk i en læreplanprosess, eksemplifisert ved KRL*. Lastet ned 30.08.2008 fra <http://www.adno.no/index.php/adno/article/viewArticle/21/68>
- Linell, Per & Lennart Gustavsson (1987): *Initiativ og respons. Om dialogens dynamikk, dominans og koherens*. University of Linköping Studies in Communication (SIC) No. 15. Linköping
- Matre, Synnøve (1995): "Små barns munnlege tekstar – ein veg inn i skriftspråket". *Norsklæraren*, Årg. 19, nr 5/1995, s. 5-14.
- Matre, Synnøve (1999): "Æ har vorre med på elgjakt ,æ!". Samtaletekstar hos barn ". S.143-158, i: Roe & Hertzberg (red) 1999.
- Matre, Synnøve (2000): *Samtaler mellom barn. Om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Det Norske Samlaget

Nystrand, Martin (1997): *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.

Otnes, Hildegunn (1999): "Lytting – en av de "fire store" i norskfaget". S.159-176, i: Roe og Hertzberg (red) 1999.

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

Penne, Sylvi og Frøydis Hertzberg (2008): *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, Astrid og Frøydis Hertzberg (red) (1999): *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug

Samuelson, Arne Marius (2003): *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Svennevig, Jan (1999): "Forståelse og misforståelse i samtale". S.129-142, i: Roe og Hertzberg (red) (1999).

Tobiassen, Tormod (1997): "Trenger vi en kunstkanon i KRL-faget", *Prismet* 48, nr 5/1997, s. 211-212, 221-225.

Vygotskij, Lev Semenovič (2001): *Tenkning og tale*, revidert og redigert av Alex Kozulin; oversatt av Tore-Jarl Bielenberg og Margareth Toften Roster. Oslo: Gyldendal akademisk

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

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

Østbye, Guri Lorentzen (2006): *Barn, Kunst, Danning. Om møter mellom barn og kunst som dannelsesarena for barn i grunnskolen*, Universitetet i Bergen, Institutt for kulturstudier og kunsthistorie.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave 2006 (K06) Oslo: Utdanningsdirektoratet

Læreplan i religion, livssyn og etikk (RLE08) Lastet ned 10.09.2008 fra http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=707207&visning=4

Innst.S.nr.268 (2003-2004). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring*.

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*

VEDLEGG 1: Samtaleguide

Nivå 1: Den preikonografiske fasen

Læreren lar elevene studere bildet og begynner samtalen med å stille noen spørsmål:

Se på bildet du har foran deg.

- Hva legger du først merke til i bildet?
- Hva gjør kvinnen til høyre?
- Hvor gammel tror du hun er?
- Hvordan er hun kledd?
- Hvilke følelser tror du hun har (redd, glad, forskrekket, trist, opprørt, lykkelig etc.)?
- Hva tror du hun tenker på?
- Hva gjør skikkelsen som kneler foran denne kvinnen?
- Hvorfor er han der, tror du?
- Hva tror du kvinnen holdt på med like før hun fikk besøk?
- Hva tror du skjer etterpå?
- Hvor foregår dette? (ute/inne, by/land, vår tid/gamle dager, dag/natt)
- Hva gjør menneskene til venstre i bildet?
- Hvordan er de kledd?
- Hvordan tror du de har det?
- Hvor foregår dette?
- Hva gjør skikkelsen som svever i luften?
- Hvor kommer lysstrålen fra?
- Hva ser du inne i lysstrålen?
- Hvilke farger legger du mest merke til i bildet?
- Hvilken stemning syns du det er i bildet?
- Hva syns du om bildet?

Nivå 2: Den ikonografiske fasen

På dette nivået skal du tilføre elevene ny kunnskap. Dersom de ikke allerede har gjenkjent Adam, Eva, Edens hage, Maria og engelen er det på tide å gjøre det nå. Du forteller om de ikonografiske tegnene som karakteriserer disse skikkelsene slik jeg har beskrevet i 3.1. Du kan også få dem til å sammenlikne bildet av for eksempel engelen med sine egne mentale bilder av denne skikkelsen:

- Hvordan ser engelen ut?
- Enten du tenker deg at engler finnes på ordentlig eller du tenker deg at de bare finnes i fantasien, har du kanskje noen meninger om hvordan en engel skal se ut. Hvordan passer denne engelen i så fall med din forestilling?
- Har du sett andre bilder av engler. Hvordan ser de i så fall ut på de bildene?

Videre kan du henlede oppmerksomheten mot fruktene på bakken ved å si:

- Se på bakken under Adam og Eva. Hva er det som ligger der?
- Hva kan ha skjedd med eplet før det falt på bakken?

En samtale om hånden i lyskransen og duen i lysstrålen kan foregå ved å bruke følgende spørsmål:

- Kan du se lyskransen i øverste venstre hjørne? Hva syns du det hvite som er inni den likner på?
- Kunstneren har malt Guds hånd inni lyskransen. Hvorfor er Guds hånd med i dette bildet, tror du?
- Se på duen inne i lysstrålen. Vet du at duen kan være symbol for flere ting både i kristendommen og ellers? Kjenner du til noen av disse symbolene?
- I dette bildet symboliserer duen Den Hellige Ånd. Vet du hva Den Hellige Ånd er i kristendommen?
- Hvordan syns du duen passer som symbol her?

Nivå 3: Den ikonologiske fasen

Du sier at engelen i bildet forteller Maria at Gud skal sende Den Hellige Ånd til henne for at hun skal føde Guds sønn. Aktuelle spørsmål til denne delen av samtalen kan være:

- Hvordan har kunstneren prøvd å forklare dette?
- Syns du han har fått det til?
- Hva burde han eventuelt ha gjort annerledes?

Hvis elevene heller vil si noe om hvor usannsynlig de syns det er at en kvinne skal kunne få barn uten forutgående samleie, så er det selvfølgelig helt i orden. Du kan etter hvert spore elevene inn på billedanalysen igjen ved å si:

- Nå har vi snakket litt om hva du/dere tenker om dette. Men hvordan syns du kunstneren har greid å få fram sin mening eller sin tro i bildet?

- Kunne han ha fått det bedre fram på en annen måte?
- Hvilke råd ville du i så fall gitt til ham?

- Hva tror dere kunstneren kan ha ment med å sette sammen bildet av Adam og Eva som jages ut av Edens hage med bildet av engelen som forteller Maria at hun skal føde Guds sønn?

- Vi har snakket om at Maria har klær i farger som symboliserer jord og himmel. Disse fargene finner vi igjen på klærne hennes i de fleste kunstbilder fra denne tiden. Hvorfor tror du kunstnerne brukte akkurat disse fargene.
- Syns du Maria heller skulle hatt klær i andre farger?
- I så fall hvilke?
- Og hvorfor?

- På den tiden dette bildet ble laget, var det mange som verken kunne lese eller skrive. Bilder som det vi har foran oss ble derfor kalt for ”fattigfolks bibel”. Hvordan kan et slikt bilde erstatte Bibelen for de som ikke kan lese?

- Hva tror du kan ha vært viktigst for kunstneren da han malte dette bildet?

VEDLEGG 2: Introduksjon til samtalen

Til XXXX

Fint om du kan starte opp samtalen med følgende:

Dere skal få se et kunstbilde.

Så skal vi fire ha en samtale om bildet.

Elisabeth skal høre på, men hun skal ikke være med på samtalen. Derfor sitter hun ikke sammen med oss rundt bordet.

Siden det er så lett å glemme det som blir sagt, skriver Elisabeth noen stikkord. Hun tar også opp samtalen på bånd.

(Del ut bildet og la barna få litt tid til å se på det). Begynn med å spørre:

- **Hva legger du først merke til i bildet?**

Derfra leder du samtalen videre. Samtaleguiden gir eksempler på spørsmål som kan være med på å drive samtalen videre.

VEDLEGG 3: Brev til foresatte

Til foreldre/foresatte til _____

Jeg heter Elisabeth Haanes og er kontaktlærer i 3C. Jeg arbeider med en fagdidaktisk masteravhandling, og skal i den forbindelse undersøke hvordan elevene uttrykker seg når de samtaler om et kunstbilde. Jeg er blant annet interessert i om de svarer kort eller utfyllende på lærerens spørsmål, og om de knytter an til hverandres utsagn.

Jeg skal observere og analysere en undervisningssamtale som kontaktlæreren til deres barn, XXX, har sagt ja til å lede. XXX har selv valgt ut de tre barna hun ønsker å ha med seg i denne samtalen. Samtalen skal dreie seg om kunstverket som er avbildet nedenfor. Det heter *Bebudelsen* og er laget av den italienske renessansekunstneren Angelico. Bildet henger i dag i Museo del Prado i Madrid.

Både barnas navn og lærerens navn vil bli anonymisert i avhandlingen. Men i alle former for forskningsarbeid hvor barn deltar, skal foreldre/foresatte ha gitt sin godkjenning i forkant. Jeg vil med dette be deg/dere om denne tillatelsen.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Elisabeth Haanes

ekhaanes@gmail.com

30.11.08



Jeg/vi gir med dette vår godkjenning til at _____

kan delta i samtalen som er beskrevet ovenfor.

VEDLEGG 3B

Til foreldre/foresatte til _____

Jeg arbeider med en fagdidaktisk masteravhandling, og skal i den forbindelse undersøke hvordan elevene uttrykker seg når de samtaler om et kunstbilde. Jeg er blant annet interessert i om de svarer kort eller utfyllende på lærerens spørsmål, og om de knytter an til hverandres utsagn.

Samtalen skal dreie seg om kunstverket som er avbildet nedenfor. Det heter *Bebudelsen* og er laget av den italienske renessansekunstneren Fra Angelico. Bildet henger i dag i Museo del Prado i Madrid.

Jeg vil gjerne ha med deres barn som deltaker i en slik undervisningssamtale. Elevenes navn blir anonymisert i avhandlingen

I alle former for forskningsarbeid hvor barn deltar, skal foreldre/foresatte ha gitt sin godkjenning i forkant. Jeg vil med dette be deg/dere om denne tillatelsen. Det er fint om svarslippen returneres allerede i morgen.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Elisabeth Haanes

ekhaanes@gmail.com

08.12.08



Jeg/vi gir med dette vår godkjenning til at _____
kan delta i samtalen som er beskrevet ovenfor

VEDLEGG 4: SAMTALE 1

Samtalen foregår i siste time. Elever og lærer haster inn i klasserommet jeg har gjort i stand til samtalen. De har øvd på et skuespill til Luciadagen. Læreren har med seg papirene hun har fått av meg, med billedanalyse, samtaleguide og instruksjon for oppstart av samtalen. (Hun følger ikke denne instruksjonen. Kanskje hun ikke finner den i farten?)

Samtaledeltakerne skal sitte ved et rundt bord, mens jeg sitter i bakgrunnen og noterer. Foran dem på bordet ligger fire fargebilder av Bebudelsen i A4-størrelse; ett bilde på hver plass. I midten ligger en liten diktafon til opptaket. Elever og lærer setter seg på stolene og begynner å se på bildet. De er også synlig opptatt av å studere klasserommet, som de aldri har vært inne i før.

Jeg har transkribert hele samtalen mellom læreren og de tre elevene med en form for tillempet ortografi.³⁸² Det betyr at jeg skriver ord som uttales nært opp til skriftspråket i skriftspråkform. Ord som bare brukes i muntlig tekst, som nøleord og fyllord, gjengir jeg slik jeg hører dem uttalt. Spørsmål markeres med spørretegn, sitat med anførselstegn og utrop med utropstegn. Ellers betyr følgende:

L1: Læreren snakker
J: Jenta snakker
G1: Gutt 1 snakker
G2: Gutt 2 snakker

<> Når samtaledeltakerne prater i munnen på hverandre, rammer jeg inn de ytringsdelene som overlapper hverandre med vinkelparenteser

+/ Avbrutt ytring fordi en annen begynner å snakke

xxx Uforståelig ytring eller del av ytring

(?) Jeg er usikker på om jeg har hørt riktig

: Forlengelse av lyd
' stigende tone uten at det er et spørsmål

³⁸² Ideen til denne måten å gjøre det på, har jeg hentet fra Synnøve Matre 2000, s.66f

– pause

Når noen av talerne legger trykk på et ord, markerer jeg det ved å skrive ordet i kursiv.³⁸³ Utenomspråklige kommentarer, som for eksempel kroppsspråk eller latter, skriver jeg i parentes bak ytringen.

Etter at alle er på plass og læreren har sagt at jeg skal observere med ikke delta i samtalen, ber hun elevene se på bildet de har foran seg, og starter samtalen med spørsmålet:

L1: ååå – eh det bildet – nå skal jeg fo – vi snakke litt om det bildet’ – og *først* skal vi – på en måte bare – eh – snakke litt om *akkurat* det vi ser – eh: – tror dere at dette her er malt – i går – eller?

G1: <neei>

G2: <neei>

J: <neei>

L1: tro`ke det’ nei – okay – eh: skal vi ta – se litt på *akkurat* det vi ser, ikke sant’ for eksempel – eh: hvis jeg begynner med deg J’ – hva er det du ser?

J: jeg eh – ser en: *engel* – som da er jomfru Maria’ hehe (*ler*)– og så ser jeg to – gjetergutter tror jeg det er – og så er det en engel uti *gresset* ett eller annet sted – og så: skinner solen ned på – eh – hun – eh – jeg husker ikke helt hva hun heter jeg hehe (*ler*), men –

L1: nei?– (*ser på de to guttene*) dere må bare: – hvis dere ser noe dere også – så må dere bare snakke – litt – siden vi sitter sammen nå rundt et bord’ – så kan dere egentlig snakke litt sånn imellom uten atte– *jeg* på en måte sier hele tida hvem som skal snakke’ – okay? – skal vi prøve på det?– er det noen som har lyst til å si no?

(G2 *rekker opp hånda*)

L1: ja’

G2: ehm – bare så du *vet* det J – (*peker på bildet til J*) det der en gjetergutt og det er en gjeterjente!

J: okay

G2: det er en *jente*

J: jeg så det å (*smiler*)

L1: hva ser de’+/

G2: og jeg tro:r det derre kanskje er Gabriel

³⁸³ Flere av tegnene henter jeg fra transkripsjonssystemet til Synnøve Matre som følger med som vedlegg i Matre 2000

L1: ja' – å så' – hva for noe annet ser du a'

G2: jeg ser: – at hun sitter i en stol:

L1: mm'

G2: og så ser jeg at hun har på seg en sånn – blå: – og rosa: langt sånn derre – kappe på en måte

L1: (*lavt*) mm

G2: og så holder hun for magen

L1: (*lavt*) mm

G2: og så er det et rom – så er det et rom bak der

L1: ja (*på innpust*)

J: hun holder et kors – sånn (*viser med hendene*)

(*begge guttene mimer at de holder et kors og legger armene i kryss over brystet*)

L1: når dere ser på det bildet – hva var det første dere så når dere så på det bildet a?
(*vender seg mot G1*) G1' – hva var det du så?

G1: engelen

L1: var det det første du la merke til?

(*J rekker opp hånda*)

G1: ja

L1: og hva var det på engelen du la merke til *mest* da?

G1: vingene

L1: vingene ja – hva var det ved de vingene tenkte du?

G1: de var liksom sånn store og dekket så mye av engelen og sånn

L1: (*lavt*) akkurat – hva for noe annet så du a?

G1: (*peker på Maria på bildet*) <hun der som satt på stolen>

L1: (*ser på J*) <du trenger ikke rekke opp hånda+/>

G1: hun der som satt i stolen

L1: var det noe annet da?

G1:<xxx>

L1: <hhhvem er hun?> – hvor gammel tror dere hun er' a?– ja – du sa noe om det i stad J' – ja
(*på innpust*) – hvor gammel tror dere hun er a?

G1: (*ser på bildet og deretter opp på læreren*) kanskje rundt 30 år'

L1: mm

(*G1 ser ut av vinduet*)

(*G2 lener seg frampå bordet og legger hodet i hendene*)

L1: og så har hun sånn fine – klær – eh – det sa *du* veldig mye fint om i stad G2 – at du hadde sett at hun hadde +...

G2 (*retter seg litt opp*): fin sånn kjole – og den andre hadde sånn fin *kappe*

L1: mm – og så se: på ansiktet hennes da – hva' – eh – o – du kan jo liksom se på ansiktet til *alle*' +/

G2:<det ser litt>

L1: <kan du si noe om det?>

G2: det se+/
</p></div>

L1: <hva føler de tror du?>

G2 <det ser litt – *slapt*: ut> – det ser ut som om hun har vondt i magen

J: ja – eller at hun er sliten:

L1: hvem – hvem snakker du om da?

J: <ja det ser ut som> +/

L1: <hun i blå kappe?>

G2: <ja det ser ut som om> – det ser ut som+/
</p></div>

L1: litt trøtt' +/

G2: (*hever stemmen*) det ser ut som – det ser ut som – hun liksom sovner inn – og dør <og det ser ut som> +/

L1: (*ser på G1*) <hva syns du – hva tror du a G1?>

G1: (*peker på bildet*) ser ut som om hun har det vondt: – og så prøver sola: å hjelpe:’ til – kanskje’

(*J rekker opp hånda*)

L1: ja (*på innpust*) – er det det lyse du – der? (*peker på bildet*)

G1: <mm>

G2: <mm>

J: <mm>

G2: (*ser rundt i rommet og legger hodet i hendene*):Puh

L1: eh: (*ser i papirene sine*) – den engelen der sånn – <eh>

G2: <mm>

L1: eh – tror dere atte: – hva gjør: den? – hvorfor står den foran?: – eh +/

J: å! – denne – det er på en måte å – ja – (*lavt*) er et bud fra Gud’ – er et bud fra Gud – tipper jeg’

L1: mm

J: (*trekker pusten*) da – prøver å hjelpe?

L1: mm

G1: (*peker på lærerens bilde og så på sitt eget*) det ser ut som om det er en fot som er oppi der

L1: (*nikker*) akkurat! – se der ja – <det er riktig!>

G1: <kanskje det er noen som> – som bringer ett eller annet ned?

L1: ja – kanskje det?

G1: og så er det sånn derre, sånn derre frihets:fugl – <ja>+/
<hvor da?>

G2: <hvor da?>

G1: <ja som> – flyr ned

L1: ja akkurat – ja (*på innpust*)

G2: ja (!)– ja (!) – det ser ut som – det som er over her (*peker og viser på bildet sitt*) det ser ut som sånn derre – sånn derre kra:ft ett eller annet sånn+/
<hvor da?>

L1: ja – du har lagt merke til en bok’ – tror jeg – ja (*på innpust*) så dere det og? (*ser på guttene*)

G1: <mm>

G2: <mm>

L1: eh (*ser i papirene hun har foran seg*) – hvis dere – eh – nå har dere sagt litt om hvordan de går *kledd* og litt sånn – og så *sa* dere noe om de – ser dere atte – ser dere noe annet hvis vi ikke konsentrerer om de to – men om det som er på den venstre siden her?

J: Ja – e – for eksemp+/
</p></div>

L1: <ser dere det at? > +/

G2: (*peker på motsatt hjørne av bildet*) <er det høyre’?

L1: (*nikker*) – (*hever stemmen*) er de – syns dere de har’ – eh – hva foregår der for no egentlig’ – hva tror dere de holder på med’

(*J rekker opp hånda*)

J: jeg tror de +/

L1: (*ser på hånda til J som er oppe*) bare snakk!

J: plukker bær – <og eh> +/

G1: <jeg tror at – kanskje – <kanskje>

J: <bær og+/
</p></div>

G1: kanskje – kanskje engelen – eller nei – hjelper hun derre med å: – hjelper hun og så plukker hun noen *bær* sånn at hun skal bli bedre – siden det ser ut som om det er ganske mye frukt og bær der

L1: (*på innpust*) ja – <men hvis+/>

G2: (*peker på bildet sitt*) <ehm: – jeg tror det er den>+/
</p></div>

L1: <men hva hvis du ser på ansiktene? >

G2: <jeg tror det er den *engelen*> som har gjort sånt at sola skinner mot *henne* – at det er noe kraft inni+/
</p></div>

J: xxx

G2: det er sikkert en kraft *inni* sånn (*tar seg til brystet*) – at dem kanskje føler seg bedre

J: <eller ser ut som> +/

G2: <og så ser det ut som> om de to er redde' – <eller noe>

L1: eh – det – syns dere også det' (*ser på de to andre*) – tror dere også at de ser redde ut eller?

G1: mm

J: ja – og så ser det faktisk ut som at vingene til – engelen'+/

L1: mm

G2: (*gjør bevegelser*)<er det'>

(*J gestikulerer og viser med kroppen hvordan vingene beveger seg*)

J: til engelen dør slik at lyset kommer *imellom* – midt *imellom* – <sånn at>

L1: <å ja – sånn at> +/

J: <xxx>

G2: <og så ser det ut som om Gud: *er der (peker på bildet sitt og ser opp på læreren)*

L1: ja (*på innpust*)

G1: mm

J: ja – det er et bilde av Gud – det ser ut som Gud

L1: inni *der* ja

J: <ja>

L1: <ja> (*på innpust*)

G1: eller så er det Jesus

L1: ja (*på innpust*) – det *er* nok det – ganske riktig det – ja (*på innpust*) – kjempefint

J: <xxx>

L1: <men hvis dere ser på *taket*> – eh – inni her – hva tenker dere om det *taket*?

G2: < xxx xxx>

J: jeg tenker at det – det – merker: – det er akkurat som: *det er himmelen'* (*peker på bildet sitt*)

L1: mm– ja

J: at engelen da har landet

G2: (*gjesper høyt, snur seg bort fra deltakerne rundt bordet og ser seg rundt i rommet, legger deretter hodet i hendene*)

J: akkurat som om han flyr rett gjennom *taket*

G1: og så er det masse sånne gule prikker som skal være stjerner

L1: akkurat!

G1: og så er – så er Jesus oppi himmelen

L1: ja (*på innpust*) – og så så du (*kremter*) – du sa du så den derre – *duen* inni her (*peker på bildet sitt*) mm – og så så du *foten* der – kjempefint’ – eh –

J: åsså – åsså – åsså ser jeg noe annet

L1: ja’

J: hvis du ser på engelen – så har den en sånn sirkel rundt her (*peker på bildet og lager ring rundt hodet sitt*)

G2: ja!

L1: mm – nemlig! – hva er den sirkelen der for no?

J: vet ikke

G1: (*lavt*) kan: være – en slags – eh – *greie* som de – *har* rundt her (*lager en sirkelbevegelse rundt hodet sitt*) – de som er *hellige*

L1: de som er *hellige*’ ja – det tror jeg nok du har rett! i – ja (*på innpust*) – er det noen andre som har sånn: – rundt: hodet’ – som dere vet om?

J: eh’

L1: har dere sett noen andre *bilder* med noen som har noe sånt rundt hodet?

(*G2 som lenge har sittet med hodet i hendene, retter seg opp og ser på bildet igjen*)

G2: (*ivrig stemme*) <hva da?>

J: <ja!> +

G2: <hva da?>

J: ja! jeg har sett et bilde før – <på museet>+ /

G2: <hva da?>

L1: sånn som har sånne: +/

J: da var jeg med en eller annen i familien men jeg husker ikke hvem det var' da så vi en ett bilde– jeg *tror* det var av *Gud* eller no – så hadde 'n sånn *sirkel* rundt hodet – (*former en sirkel rundt hodet sitt med hendene*) – første gang bare *visste* jeg ikke hva det var men da var <men da var jeg bare to år>

L1: <mm>

G2: ja– jeg tror jeg har *sett* et sånt – et annet bilde før men husker ikke hva det *heter* – jeg har *sett* på et annet bilde før

L1: det heter en *glorie*

G2: *Glo:rie*

L1: det er de som er *hellige* som får sånn på hodet – ja (*på utpust*)

G2: hvis *jeg* hadde vært hellig da?

L: da hadde du – blitt – bilde – med en sånn – på – på hodet ditt

G2: hvis jeg hadde *vært* liksom – *den* personen der (*peker på relieffet av Gud på bildet sitt*)

L1: ja– æ– å– e – hvem er han personen – sa du i stad?

G2: Jesus' – kanskje?

L1: eller *Gud* sa du i stad – og det er – <det er *riktig* det altså>+/

G2: <*Jesus Kristus*:>

L1: ja – men da har dere skjønt ganske mye – eh – hvor er det *henta* fra dette her' hvilken – eh – religion?

(*G1 gjesper*)

J: det er henta fra kristendommen

L1: ja (*på innpust*)

G2: åå – det skulle jeg si'+/

L1: du skjønnte det du og? mm – fordi jeg hørte dere kjente igjen *engelen* og sånn – og eh – hun som sitter der – hvem – hvem tror dere det kan være a?

J: det – kan være – hun– jomfru Maria

L1: *det* er helt riktig – det er jomfru Maria som sitter der (*peker å bildet sitt*)

G2: og jeg tror det *der* er er+/
</p></div>
<div data-bbox="113 132 307 149" data-label="Text"><p>G1: engelen <Gabriel></p></div>
<div data-bbox="113 165 310 183" data-label="Text"><p>J: <engelen> Gabriel ja</p></div>
<div data-bbox="113 198 247 216" data-label="Text"><p>G2. ja – <ja>(!)</p></div>
<div data-bbox="113 230 494 249" data-label="Text"><p>L1: <ja> – stemmer nok det – det er helt riktig</p></div>
<div data-bbox="113 263 738 281" data-label="Text"><p>G1: så tror jeg engelen Gabriel kom til <jomfru Maria da hun skulle føde>+/</p></div>
<div data-bbox="113 295 640 313" data-label="Text"><p>G2: (<ser på J og læreren>) <men hva med – hva med Maria da?></p></div>
<div data-bbox="113 327 452 346" data-label="Text"><p>L1: <ja vel ja – stemmer – har det xxx' ></p></div>
<div data-bbox="113 360 866 394" data-label="Text"><p>G2: (<ser på L og J>) <men hva med – hva med> – hva med Maria da? – jomfru Maria' – hva med henne' – eller hva med'–</p></div>
<div data-bbox="113 409 261 428" data-label="Text"><p>L1: også ser du+/</p></div>
<div data-bbox="113 442 473 459" data-label="Text"><p>G2: hva med han derre – mannen til – eh'+/</p></div>
<div data-bbox="113 475 233 492" data-label="Text"><p>L1: han Josef'</p></div>
<div data-bbox="113 508 241 526" data-label="Text"><p>G2: ja! – Josef</p></div>
<div data-bbox="113 541 773 559" data-label="Text"><p>L1: han er i hvert fall ikke her nå – men hvis dere ser på – det bildet her – <det ></p></div>
<div data-bbox="113 573 223 590" data-label="Text"><p>G1 <men> –</p></div>
<div data-bbox="113 605 520 624" data-label="Text"><p>L1: det lille på siden her sånn – <det er veldig>+/</p></div>
<div data-bbox="113 639 801 657" data-label="Text"><p>G1:<men det kan jo ikke> hende at hu skal føde – siden – hvis det er bilde av Jesus'</p></div>
<div data-bbox="113 672 466 689" data-label="Text"><p>L1: nei det er Gud – det er <bilde av Gud></p></div>
<div data-bbox="113 704 207 722" data-label="Text"><p>G1: <å ja></p></div>
<div data-bbox="113 736 883 771" data-label="Text"><p>L1: mm – men hvis dette er bilde av jomfru Maria og dette er engelen Gabriel som dere sier – det er helt riktig (<trekker pusten>) så – hvem kan det være som er her ute'</p></div>
<div data-bbox="113 786 353 804" data-label="Text"><p>J: åh (!) (<peker på bildet sitt>)</p></div>
<div data-bbox="113 818 331 837" data-label="Text"><p>L1: for det er evighet – eh</p></div>
<div data-bbox="113 851 250 869" data-label="Text"><p>G2 gjesper høyt</p></div>
<div data-bbox="113 884 384 902" data-label="Text"><p>G1: kanskje det er Adam og Eva</p></div>
</div>
<div data-bbox="845 936 889 955" data-label="Page-Footer"><p>124</p></div>

J. mm

L1: det er *helt* riktig

G1: og så er det – en – det vet jeg ikke

L1: <det er en+/>

J: <en som sendte bud om atte> hun jomfru Maria ikke skulle høre på den slangen

L1: den engelen passer på – eh – på hagen – husker dere – eh – hva de gjorde for noe Adam og Eva' – som gjorde at de ble – du ser at de er lei seg ikke sant' som dere sa' – og hvorfor er de lei seg'

J: å! – jeg vet det!

L1: ja?

J: fordi de gjorde no – de ikke skulle gjøre (*lav stemme*)

L1: de gjorde – og hva var det de gjorde som de ikke skulle gjøre a?

G1: noe med *slangen* eller no

L1: ja! – hva var det for no a?

J: de skulle ikke høre på slangen som sa at de skulle spise fra det – treet

L1: *Kunnskapens* tre – ikke sant' – så hadde de *spist*+/

G1: (*peker på bildet sitt*)og det må *være* inne i jungelen her et sted

L1: ikke sant' (*peker på bildet sitt*) – *inne* i jungelen her' et sted så er det sikkert et sånt *Kunnskapens* tre – se på gulvet – hva er det som ligger her på bakken her a'

G1: det er frukt+/

G2: *epler*

L1: <ja>

G2: <det er epler>

L1: <epler> – nå *vet* du at det er epler – ikke sant' – <og så er d>+/

G2: <de – de har sikkert > (*peker på bildet sitt*) *spist* dette her så – så angra de sikkert og så kasta de det *ut* igjen

L1: og så ser dere her at de har klær på seg – ser dere det?

G1: ja

L1: eh – det hadde de ikke helt i begynnelsen før de spiste: – eh – før de spiste de eplene – da var de faktisk *helt* splitter naken – og de syns det var *helt* naturlig – men – Gud tok bort de klærne da – eh – når de – ble kasta ut av paradiset de fikk ikke < lov å *være* der mer >

G2: <var'> – var det ikke– var det ikke – eh – var det ikke – var det ikke en eller annen som sa at –

J: dere skal +/

G2: at +/

J: <du skal >

G2: <at – at> +/

J: <du skal lide> når du føder barna'

G2: at Adam – at Adam skal: skulle ta et ribbein'

(J og G ser på læreren)

L1: jo – det stemmer det – og det er de *to* – det er Adam som tok et – et eh+/

G2: *ribbein* fra +/

L: <det var Gud> som tok et ribben fra Adam – for å lage Eva ikke sant' – og det er de to som var i Paradiset' – og så skulle de eh – høre på Gud – og det gjorde de ikke gjorde de vel' (*blar i papirene sine*)

J: nei

L1: de – de hørte på den der <slangen>

G2: <ja>

L1(*blar i papirene sine*): og så: – +/

J: Gud sa +'/ ikke hør på noen andre enn *meg*

L1: og så skal vi se litt på noe annet – ser dere på – skal vi se litt på fargene? – har dere lyst til å se litt på det?

J: å *ja!* – det +/

L: hm' – ja – det er spennende

J: jeg ser at – det er sånn – forskjellige *grønn*farger – og *gul*farger – og det blir litt mer *lys* når det kommer nedover’ – og så – ser det ut som hvite og *grå* farger her (*peker på bildet sitt*)

(G2 *gjesper høyt*)

J: og lyseblå

L1: mm

J: og mørkeblå – og litt gult på vingene og sånn

L1: kan vi se noen farger som går igjen’ – eh– hm – hvis vi ser på inni her som Maria og – <og Gabriel er>

J: <Ja>

L1: ser dere noen farger som går igjen’

J: mm – eh – *hun* (*peker på bildet sitt*)

L1: ja’

J: engelen Gabriel har samme farge som det derre+...

L1: vet du hva’ – engelen Gabriel er faktisk en *gutt*– alle engler er gutter – syns du det ligner på en gutt?

G1 <nei>

J. (*peker på bildet og viser til læreren*) nei – jeg syns det <ligner på>+/

G2: <*jo* – det syns *jeg*> – *litt* – fordi han har – eller – han har sånn derre som er *sånn* – (*gestikulerer og viser på sin egen kropp*) og hun har – hun har – hun har liksom litt langt *hår* sånn – så har hun rundt sånn

G1: hun har det i *hestehale* mener du’

G2: ja

J: men hvorfor *har* ikke – hvorfor *er* ikke jenter – engler’(*ser på læreren*)

L1: det – det vet jeg ikke helt+/
G2: det er det ingen som vet:

L1: kanskje ingen vet det – jeg vet ikke – kanskje vi vet det – vi kan prøve å finne det ut seinere’

J: <xxx>

L1: <men – men – han – eh> – det var litt sånn den tiden de malte det bildet også altså – det kan være+/

G2: <hva er klokka?>

L1: (*lavt*) <at det ble laget sånn> – (*hever stemmen*) ser dere på fargene på kappen hennes' – ser dere?

G1: <mm>

J: <mm>

L1: den er blå ikke sant' – og det er fordi atte – den – den blå fargen – kan dere se den et annet sted?

G1 ja – <oppi *taket*>

J: <oppi *taket*>

L1: ja – og *hva* syns dere at den fargen ligna på i stad? – det *sa* dere!

G1: himmel

L1: *ja* – og så hva – hva er kappen hennes på en måte skal forestille – eller?

J: himmelen

L1: ja!

J: det skal *se* ut som hun *er* oppe i himmelen

L1: ja!

G1: siden hun er – ja – hun er jo – hun er jo – konen – til Gud

L1: *er* hun det?

G1: hun sier jo det atte +/

G2: kona til *Jesus* mener du

G1: ja

L1: <*mammaen* til *Jesus*>

G2: <*Jesus Kristus*>

L1: *mammaen* til *Jesus* ja – det+/

G2: <*Jesus Kristus*>

G1: de sier at ikke Josef var faren til – de sier at *Gud* er faren

L1: (*blar i papirene sine*) helt riktig

G2: det er *Gud* som er faren til –

J: *Gud* er faren til *alle* – levende skapninger

L1: hun har <på en måte>+/ (*blar fortsatt*)

G2: <*Gud* er faren til> – +/

J: (*lavt*) <til alle> +/

G2: <til -> *Jesus* – og – *Jesus* er sønnen til *Gud* – og så+...

J: <er *Gud* og *Jesus*'>+/

G2: (*hever stemmen*) <*Jesus*> heter egentlig *Jesus Kristus*

L1: mm

J: men *de* til sammen – på en måte – er jo *foreldrene* til hele jorda!– alle som lever

G2: er *Gud* lissom *pappaen min* da?

G1: hehe (*ler*)

J: hehe (*ler*) han er lissom *pappaen* til *alle* da

L1: hehe (*ler og blar i papirene*) det+/
(*Alle fire ler*)

G2: +”/pappa kan jeg få godteri’

(*Alle fire ler*)

L1: <okay – men da skal+/>

G2: (*hever stemmen*) og så får vi det når vi kommer inn <i klasserommet vet du>+/
(*Alle fire ler*)

L1: <G2! – vi snakka litt om> den derre himmelen her (*peker på bildet sitt*) og kjolen hennes da – ser dere hvilken farge den har?

J: ja den har litt sånn – *friske* farger som på en måte <xxx>

G2: (*retter seg opp og peker*) <har litt sånn *lyse* farger>

J: <xxx>

G2: <har litt sånn *lyse* farger>

L1: og det det det heter en slags sånn – eh – sånn jord:– eh – en sånn *lys* farge som det – liksom nesten sånn *jordfarge* – og da kan dere tenke dere hvis dere tenker at kappen er litt – eh – himmel – og – og kjolen hennes er litt som *jord* – ja’

G2: (*gjesper høylytt*)

L1: hva tror dere det kan mene – de kan med det a?

J: uhm

G2: at det bli: – at+/
</p></div>

G1: kanskje at det er klær fra– Gud og – klær fra Jesus på bakken’

L1: ja’ – eller <kanskje>+/
</p></div>

G2: <L!>

L1: kanskje det er noe med det – det er *jord* og *himmel*+/
</p></div>

G2: men L! – <ser ikke>+/
(*peker på glorien til Maria og engelen på bildet sitt*)

L1: <møtes>

G2: der ser ikke så veldig – veldig mye ut at dem – dem har det på *hodet* da! – ser ut som det *henger* ved siden av

G1: hehe (*humrer lavt*)

L1: mm

J: *jeg* synes det ser ut som de har det på hodet – for hvis du ser på de andre her så har ikke de+/
</p></div>

G2: (*hever stemmen*) det går’ke an – det gå`ke an å få – en sånn derre midt –

J: (*prøver ut med hendene*) mjo:

L1: men det er kanskje mer som – som et slags *lys* ikke sant – det er egentlig bare – eh

(*G2 lager en klikkelyd med munnen*)

J: *jeg* tror det har vært sånn før

L1: men ser dere bak på det her’ – teppet her’ – er det noen som synes det e fint: ?+/
</p></div>

J: ja! det er sånt mørkt: og+/
</p></div>

L1: liksom gullaktig – ikke sant’

J: gul: – mørk: – og litt som – det ser ut som det er litt *gult* og+...
</p></div>

L1: så sitter hun litt høyt’ – ser du – akkurat som en slags kongelig – ser dere det? – ja’ – ser dere at det er nesten som en slags konge’ –

L1: mm – okey! – det var *kjempefint!* – dere kunne jo en *masse* om det her! – eh – jeg synes det var veldig bra (*blar i papirene sine*) – og så har dere lært littegranne nå ikke sant? – tror dere ikke det?

G2: mm

(J og G1 nikker, G2 ser seg rundt i rommet)

L1: eh –skal vi sn+...ta littegrann om+...(blar i papirene sine) se litt på hva vi tror at *kunstneren* – eh – har fått med – litt sånn *meninger* i det bildet – som –

J: ja– <jeg tror xxx>

L1: <xxx sine meninger – ja>

J: <jeg tror> jeg tror meningen hennes er at de skulle liksom *forestille* – eh – da *de* levde’ – den tiden da –

G2: (*gjesper*) åssen det så ut da *de* levde?

J: ja

G2: åssen husene og sånn var: – og –

L1: det tror jeg også+/
G2: åssa siden – (*holder opp bildet sitt og peker*) det der kan være et *slott* på en måte – det kan se ut som det derre – *rommet!*– det er ikke sånn i dag!

L1: ikke sant’ – så det – og det sa dere med en gang da jeg spurte om dere trodde det bildet var helt nytt –om det var malt nå – så så dere med *en* gang at det eh – var malt for lenge siden ja’

G2: <ja>

G1: <ja> det var liksom ikke sånn derre hus med masse sånn *stolper* å +/

L1: ikke sant’

G2: <kan *se* på det at det er gammelt>

L1: <og søyler og så sånne – derre – *buer*>

G2: <kan *se* på sånn masse>

G1: <og sånn derre – bilder>

G2: <man ka – man kan *se* på det at det er gammelt

L1: ikke sant’ – er det noe annet som – men – men+/
G2: men hvordan er det de klarer å få de små prikkene sånn?(*peker på taket over Maria i bildet sett*)

J: eh – <de hadde vel xxx>

G2: < hvordan klarer de det?>

J: mini–mini–*mini*– pensel’ – og så bare så (*peker på bildet sitt og setter neglen nedi for hvert ”dåpp”*)dåpp dåpp dåpp dåpp

G1: så har de sikkert brukt dånn derre *målegreie*

L1: men syns dere atte – kunstneren har *vist* – ganske tydelig på det bildet – at +/

G: <at det er gammelt>

L1: <at han hadde lyst til å male'> – eller hv– hv– hva han mener med bildet' – dere har snakka ganske mye om det nå så+...

J: han har vist veldig at det er fra *gamle* dager og at de liksom – at det er – at det *fins* fine xxx farger +/

G2. og det er jo over en million år siden +/

L1: men – men *budskapet* – husker dere hva budskapet er' – han har en mening med bildet – syns dere at *det* kommer fram'

G1: ja:

L1: tydelig' – eh – hvorfor tror du han har satt sammen det bildet som han har av Adam og Eva sammen? – fordi det ser ut som det på en måte er to bilder – ikke sant? – hvorfor har han satt de to ved siden av hverandre?

J: det ser ut som –

G1: jo for det at de *kom* sammen lissom

J: de kom på en måte *samtidig* – hvis – du vet – Adam og Eva' – de kom jo fra *Gud* – langt der oppe – ikke sant' – og så – har han bare brukt *ett* bilde' – men han har sikkert først – malt det herre' – (*peker på bildet og gestikulerer*) det der har han malt sikkert og så har han – på en måte – *limt* det på en måte sammen – *inni* dataen – på en måte *limt* det sammen *inni* dataen – *inni* hele dataen – sånn at han lagde først et *lite* så et stort og så – på en måte bare la han sammen så+/
L1: <tror du det?>

J: <så det ble på en måte> bare ett stort

G1: for atte du ser liksom – siden her er *en* type farge og så er det veldig *mørke* andre farger her

L1: men jeg kan si dere det at det er faktisk malt på *ett* bilde – på en måte – det er+/
J: det ser ut som om de første

L1: <det ser ut som om det>+/
G2: <har han *malt* med fingrene?>

G1: ja

L1: men tror dere da siden dere tror han har delt det opp i to bilder – tror dere han har gjort det med vilje'

G1: ehm: – nei:

L1: tror dere at dette – tror dere –

J: nei – han har vel gjort det for vi skal – for atte det skal +/

L1: dere skal *oppdage* det – ikke sant? – mm – og så – eh – hvorfor har han ikke malt dem lykkelig og glad da? <xxx>

G1: <fordi de> eh – fordi de:

J: har vært slemme

L1: slemme ja’

J: de har bare vært – på en måte sånn – som – de som – ikke hører på *Gud* på en måte – de som ikke er *snille* – de er på en måte sånn som dem – de blir *ulykkelige* til slutt

L1: mm – og der er noe litt av det han – kunstneren har ment å – ikke sant’ – hvis du ser på – eh – Gud ville at de skulle – at alle mer skulle eh– være i hagen – ikke sant’ – og: at menneskene skulle være greie: og snille og sånn – og så ha’ke det gått så bra da! – så da er det noen *nye* som må gjøre det – noen nye som må – eh – gjøre at +... hva er det som skjer her med Maria? (*peker på bildet sitt*) – hva er det hun gjør for noe *nytt*? – sånn at Gud blir glad igjen – på en måte?

G1: ehm:

L1: menneskene kan+... hva var det hun gjorde for no? – med Maria? – du sa det i stad – hun holdt liksom hendene sånn (*viser*) sa du – så det så ut som hun var:?

G1:< lagde et kors> (*viser med kroppen*)

G2: <hadde et barn>

L1: ja – hadde *barn* ja

(*J krysser hendene over brystet*)

G2: hadde jeg *rett*?

L1: hva er det Gud egentlig gjør a? – hva er det han:+/

G1: han *sender* ned –

L1: ja (*på innpust*)

G1: *følelsene* sine – om hva hun har gjort

L1: og kanskje å å – hva er det hun får’ – hva er – hva er det som er så spesielt – i historien? – hva er det hun får i magen sin?

J: hun får en – en liten gutt

L1: ja – og hvem er den gutten som er så spesiell da?

J. å! det er <Jesus>

G1: <Jesus>

L1: ja! – ikke sant?

G2: ærrh

L1: *der* sånn – der går det ikke så bra gjør det vel’ (*peker på bildet*)– på den siden <med Adam og Eva’>

G1: <og så er det> – <går det bra på den andre>

L1: <så går det *bra* på den andre>

J: det er en *ulykkelig* side og der en *glad* og fin side (*peker på bildet*)

L1: syns dere atte fargene – eh– som kunstneren har brukt – syns dere de *passer* til

G1: ja– de *passer* til

J: de kommer lissom litt sånn – *oppover* på en måte

G1: ja – mørke farger er mer triste og lyse farger er mer glad’

J: mm

L1: syns dere atte+/
(Note: The original text has a typo 'atte+' which has been corrected to 'atte+' based on the context of the conversation.)

J: de kommer liksom opp *dit* på en måte (*peker på bildet*) – de fargene kom litt *høyere* (*løfter hendene*) de ligger lissom litt opp bakken – for himmelen er lys!

L1: ja (*på innpust*)

J: bakken er litt mer mørk

L1: så det er litt trist det mørkere? – mm

J: (*lavt*) mm

L1. i gamle dager vet du – så – var det mange som ikke kunne lese og skrive’ – dere vet det?

G2: det er folk som ikke *kan* det ennå

L1: ikke sant’

G2: <det er>+/
(Note: The original text has a typo '>+' which has been corrected to '>+' based on the context of the conversation.)

L1: <da var det> enda flere

G2: det er – det er – tre millioner og femti vok +... menn som ikke kan skrive – og så er det – en: million og – *tretti*:– damer – som ikke kan skrive– i andre land

(*J og G1 stirrer på G2 mens han snakker*)

L1: ja– eh– høres veldig mange ut

G2: og ikke kan *lese* eller skrive

L1: men du veit i *Norge* før i gamle dager – så var det mange som ikke kunne lese *her* også

G2: <oj(!) var det?>

L1: <og i Europa> mange som ikke kunne lese – for de var jo fattigere’ – sånn at sånne *bilder* som dette her det ble kalt for *fattigmanns bibel* – (*ser i guiden*) *fattigfolks bibel*’ – eh – fordi de kunne lære for de som ikke kunne lese – tror du de som ikke kunne lese kunne *lære* noe fra historien for det?

G2: ja! det tror <jeg *veldig*:>+/-

L1: <kan dere> *forstå* hvorfor det bildet ble kalt det?

G1: mm – fordi det på en måte:

G2: de som er fattige – de kan lære

L1: hva kan man lese ut av det bildet da?

G2:< man kan se på fargene sånn– og lære:>

J: <xxx>

L1: kan man lære noe om historien: <og forstå ting å?>

J. <ja – man kan lære> lære av historien – og+/-

G2: man kan lære å *lese* av bilder

(L blar gjennom papirene)

J: ja

L1: (*lavt*) lese bilder ja

G1: lese bilder for å klare å *skjønne* hva – kunstneren prøver å – si deg og sånn – med bildet

L1: ja (*på innspust*) – så man hadde ikke *trengt* å hatt en vanlig bibel – man kan faktisk lært akkurat det samme med sånn – sånn bilde’ – er det det dere prøver å si?

G1: ja

L1: mm

(G2 *gjesper lenge og høyt*)

L1: men hva tror dere er det viktigste for kunstneren som har malt det bildet a’

J: atte+/-

L1: hva er det viktigste’

J: skal finne ut hva som – liksom +/

L1: hva er *målet* tror dere – hva er det som – tenker at det som – *det* vil jeg at du skal *lære* om det bildet – hva er det *viktigste* du skal lære her – tror dere?

G1: <at det>+/-

J: <at>+/
</p></div>

G1: at man skal tro på Gud

J: mm – at man skal tro på Gud og at lissom – at du – lærer – at du lærer liksom+/
</p></div>

G1: at du ikke bare skal tenke på+...</p></div>

J: <j>ja></p></div>

G1: <deg selv> – og du skal lissom – tenke <på Gud></p></div>

J: <j>ja – du skal lissom> tenke på *absolutt alle* – på en måte – ikke hele verden – men – ikke sant’ – tenke på de du – kjenner!– møter! – de som er fattige! – de som er – eh– rike! – alle de du *kjenner* – og +/</p></div>

L1: men hvis du tenker på – eh – J! hvis du *bare* tenker på det bildet – *akkurat* det de har malt – hva tror du de skal lære av *akkurat* av det’ – han har ikke tegna en hest – eller en ku eller no sånt – han har tegnet *akkurat* dette – hva vil han at du skal lære av *akkurat* dette?</p></div>

J: eh –</p></div>

L1: hva er *målet* lissom’</p></div>

J: kanskje: – a– eh –</p></div>

G1: at du skal være *glad* av bildet</p></div>

J: mm</p></div>

L1: du tror <det?></p></div>

J: <at det på> en måte skal+/</p></div>

G1: at man skal være glad hele tiden – og ikke være så trist</p></div>

L1: mm – men hvis det er eh er et religiøs – eh – et kristent bilde – som vi ble enige om ikke sant? eh– hva er det *viktigste* i det som skjer på det bildet a?</p></div>

G1: atte: –</p></div>

J: atte – lissom – atte: –</p></div>

L1: hva er det viktigste dere – du G2 – når du ser på det bildet’ – hva vil du si er det viktigste i det som skjer?</p></div>

G2: ehm – det *viktigste* som skjer – er – den *kraften* – og – og engelen og den kraften</p></div>

L1: som kommer’ – eh – du tenker <xxx></p></div>

G1: ser du at det er litt sånn mest *glad* bilde – og minst trist – man skal være mest glad og minst <trist>+/</p></div>

L1: <okay> – så her ønsker man at glede som har skjedd – først var det noe trist som skjedde – og så var det noe – noe– *godt* som skjedde</p></div>

136</p></div>

G2: ja

L1: og det gode var at ?

J: atte eh hun jomfru Maria fikk barn

L1: kjempefint!

Her stoppet læreren samtalen. Den hadde vart i 25min og 28sek

VEDLEGG 5: SAMTALE 2

Samtalen foregår i nest siste time inne i klasserommet mens de andre barna er ute og leker i snøen.

L: Læreren snakker
J: Jenta snakker
G1: Gutt 1 snakker
G2: Gutt 2 snakker

- <> Når samtaledeltakerne prater i munnen på hverandre, rammer jeg inn de ytringsdelene som overlapper hverandre med vinkelparenteser
- +/ Avbrutt ytring fordi en annen begynner å snakke
- xxx Uforståelig ytring eller del av ytring
- (?) Jeg er usikker på om jeg har hørt riktig
- : Forlengelse av lyd
- ' stigende tone uten at det er et spørsmål
- pause

Når noen av talerne legger trykk på et ord, markerer jeg det ved å skrive ordet i kursiv.³⁸⁴ Utenomspråklige kommentarer, som for eksempel kroppsspråk eller latter, skriver jeg i parentes bak ytringen.

Læreren introduserer og sier at ingen trenger å rekke opp hånda under samtalen

L2: nå har du fått et bilde foran deg – se på det – hva: er det du først legger merke til i bildet?

N: ansiktet!(*peker på relieffet av du i muren*) –ansiktet! – de:t – *grå* ansiktet som er satt inn i den steinen – inni: huset!

E: je:g+/

L2: (*ser på N, holder opp bildet sitt og peker på bildet*) å ja – på den steinen oppi *muren*' her?

N: <ja(!)>

E: (*peker på Gabriel i bildet sitt*) <jeg> merket den *engelen* først

³⁸⁴ Flere av tegnene henter jeg fra transkripsjonssystemet til Synnøve Matre som følger med som vedlegg i Matre 2000

L2: hva er det som gjør at du kan *se* at det *er* en engel?

E: fordi den har vinger

N: ja – den har vinger– ba:k – bak på seg!

J: og den har sånn – sånn *glorie* – sånn som+...

E: ja!

J: eller:– *tallerken* bak på hodet så sånn <en *ser* at det er en engel>

E: ja – den har vinger og *glorie*

L2: jaha – men *kjolen* da – er det en sånn *englekjole* det?

J: ja(!) – på en måte – for det er ganske mange – engler – som *har* rød kjole på seg – som vi har sett på: – museum – når jeg har vært på muse:um sammen med bestemoren min – i Oslo– så – så– så har vi sett på engler og sånn – og så da var det veldig mange røde engler

L2: hm’ – kan engler ha på andre farger og?

E: ja!

J: hvite

E: blå – nei ikke blå – eller ikke *mørkeblå* – for da – det er ingen< i himmelen>

J: litt sånn *lyseblå* – fordi at – dem har <lissom litt>

E: <engler har ofte *lyse* farger>

J: <litt sånn *ly:seblå*> – og engler har liksom *lyse* farger

E: mm

N: litt sånn gull+...

E: ja – jeg har *aldri* sett en engel som er svart!

L2: nei!

E: hehe (*ler*)

L2: jeg lurer på hvorfor engler aldri kan være svarte

E: fordi – da– da på en måte ser de mer *on:de* ut enn snille

N: ja da er de liksom litt sånn *skremmende* – for at liksom når det er *tordenvær* – *da er det ganske* skremmende – og da er det også *svart* – på en måte er det ganske mange ting som er svart når det er – veldig+...

E: skummelt!

N: ja!

L2: men hvilken farge syns *du* passer best på engler da' (*ser på alle barna*) – er du *enig* med han kunstneren her' eller?

E: nja:

N: ikke *helt* – på en måte – æ:– den *kan* være hvit å – jeg syns hvit er ganske fint – på engler!

J: mm – det er det at jeg syns at *hvit* er en veldig sånn– fi:n farge til sånne kå:per og sånne ting

L2: at det er pent å se på?

E: <ja>

J: <ja>

L2: men – du sa den svarte ikke ville passe – for det var sånn litt *skremmende* farge?

E: ja!: litt sånn *skremmende* – liksom– eh – sånn som – akkurat som når vi ser på den planeten her (*peker på en svart planetsom henger i taket og som elevene har laget selv*)– så blir den jo litt *skremmende*

J: fordi at de andre+... (*peker på andre "planeter" i lysere farger*)

E: mm – jeg vet det

L2: så du vil altså ikke at engler skal være *skremmende*? – hva skal engler *være*?

J: de skal være litt sånn +...

E: fine – og +...

J: fine – og litt sånn +...

E: snille

J: snille! – sånn at de ser snille ut

E: mm

L2: og åssen kan en kunstner få fram det da? – en *snill* farge'

N: av hvitmaling

E: av sånn litt *lyse* farger – sånn at de på en måte *lyser* opp

L2: hva ser dere ellers – i bildet?

J: jeg merk:et: – først så merket jeg den derre (*peker på kjeruben*) – det røde der – den røde greia som står ved – lissom – det lyset

N: engelen?

J: ja – den røde – der (*peker*)

N: engelen? – den røde engelen?

J: den der! (*peker først på sitt eget bilde, deretter på bildet til N*)

N: (*peker*) ja – det er en engel – en *engel*

L2: hva var det som gjorde at du så det var en engel?

N: ee – bare for det at det den hadde vinger – å: – ser: nesten *prikk* – lik ut som den – de:r – vingene ser prikk like ut (*peker på Gabriel og kjeruben i bildet sitt og på bildet til læreren*)

E: Ne:i!

L2: (*lavt*) mm

N: *nesten!*

E: det er *noe* som er litt annerledes – at den der (*løfter opp bildet sitt og peker*) har ikke sånn ring rundt hodet sitt – sånn derre *hellig glo:rie*

N: n – ja

J: og jeg ser Adam og E:va' – tror jeg det er

E: ja: – det trur jeg åsså'

J: fordi der (*holder opp bildet og peker*) er det sånn appelsi:ner og litt sånn – epler og sånt

N: <å– ja!>

E: <veldig *fine* ting>

N: hvor da? (*lener seg mot E for å se på bildet hans*)

E: (*peker*) der!

N: aja – der! (*peker på sitt eget bilde*)

L2: men – appelsiner? – hva har appelsiner og epler med Adam og Eva å gjøre?

J: fordi det er – eh – Gud’ – han ville +... Jesus – eller hva det er – han ville ikke atte – hm – de skulle spise det – for hvis de spiste det – da kunne: – da måtte de gå ut av hagen og – hvis ikke dem hadde *spist* det så hadde det ikke vært vondt å fø:de eller – vært vondt å slå seg: og sånt

E: ja – og så – og så – jeg vet at den engelen skal jage de u:t fra: – fra – hva er det det he+...’ *paradis!*

L2: ja – hvorfor skal han det?

E: på grunn av at de har spist av kunnskapens tre – og at de trodde de skulle bli smartere

L2: ja’

E: og på grunn av atte – dem – ehm – *slangen* – ehm+...

J: *tingte* Adam

E: tvingte Adam og Eva – til å *spise* de eplene

J: friste

E: *friste* de – og *det* er! nem:li:g eh – hm+...

L2: kan du *se* alt det på det bildet?

E: ja!

L2: mm

J: *jeg* kan se denne blå parasollen – eller hva det er – der oppe’ – og sånne – sølvprikker! (*peker på taket over Maria i bildet sitt*)

N: jeg kan se no fint!

E: jeg kan se en liten *fugl* der

J: <ja>

N: <ja> – det var *fint* – se *to* fugler (*peker på bildet til E*) ’en – *to* fugler – på vindu: – bak der!

L2: ja (*på innpust*) eh – hva tror dere den *fuglen* gjør der (*holder opp bildet sitt og peker på duen inni strålen*)

E: j:eg: – tipper den *varmer* seg – det *ser* ut som det! – eller så *sitter* – eller så bare prøver den å få et sted å sitte

L2: mm

J: eh – jeg ser *ledningen* der (*peker på bildet sitt*) – eller hva det er? – en sånn *ledning* – *tråd*

L2: kanskje det er noe for å holde bygningen oppe?

J: mm

E: nei! – for det er – for disse *her* er <jo+/>

N: <men de er jo tynne da!>

E: ja+...

J. det kan bare være sånn derre – sånn sånn at fugler skal sitte på der eller no – sånn at de skal henge seg i den eller no sånt

N: (*peker på bildet sitt – på et sted mellom det grønne i Edens hage*) hva er det røde der?

E: ve:t 'ke

(*alle ser nøye på bildene sine der N peker*)

N: (*strekker seg og peker på de andres bilder*) det der?

E: hva da?

L2. å: der ser jeg en *bitteliten prikk!* – inni der! (*peker*)

E: ja – den røde lille greia'

N: (*peker*) der!

J: å? – hm? – hva er de:t for no? – kanskje det er: – et eple?

N: eller djevelen?

E: jeg tror djevelen er svart!

N: jeg tror den er rød

E: nei: – den *er* rød

L2: (*ser på N*) du tenker at det er djevelen – siden det er noe rødt der?

N: ja! – eller tungen til slangen – for det at slangen er – sikkert djevelen!

L2: å ja?

E: det *er* den!

N: ja

L2: så det er *derfor* du tenker at djevelen er i hagen <si:den>

N: <jepp>

L2 – du vet at slangen var i hagen?

N: jepp! fordi sla+..., nei djevelen *er* slangen!

L2: akkurat! – åssen vet du det?

N: em: lett!

L2: mm – ja – det er *vanlig* å tenke seg det – men – N! – du sa atte – det første du la merke til det var den derre *bildet* der? (*løfter opp bildet sitt og peker på relieffet av Gud i muren*)

N: ja'

L2: ja – det er jo ikke i *farger* eller noen ting?

N: nei

L2: hva var det som – gjorde at du la spesielt merke til det?

N: den er kul!

L2: kul?

N: ja

J: atte – jeg: sy:ns – på grunn av – atte – det kan være – for eksempel – Gud eller Jesus' som – har blitt tatt – som har – når den var helt sånn – helt sånn som – *der!* (*peker*) – så – er det kappa lissom – lagd og *spikka* akkurat – med sånn derre *jerngreie* – lagd – Jesus her (*peker hele tiden mens hun snakker*)

N: *skjært* ut!

J: mm

L2: men *du* sier at det er Jesus(*ser på E*) og *du* sier at det er Gud? (*ser på N*)

N: <ja!>

E: <jeg sier at> det er Jesus på grunn av atte: – jeg kan kjenne: igjen – eh – ansiktet til Jesus

N: det ligner på Gud – for det at Gud er jo+/
</p></div>

E: ja men Gud *har* ikke på en måte – ikke noe an.sikt

L2: har han ikke det?

E: nei

N: jo!

E: *jeg* tenker meg *ikke* det

N: det tenker jeg meg!

J: Gud er lissom – helt borte – Gud er liksom rundt oss hele tida – han er rundt mennesker hver – hver kveld og hver natt – og passer på oss – og sånt

L2: sånt at han kan'ke ha noe ansikt' – for han skal være så mange steder?

E: ja!

J: han kan lissom *ha* et ansikt da – litt som – at vi ikke ser det – litt *usynlig*

L2: det var faktisk mange kunstnere som ikke ville *tegne* – Gud – for det står i Bibelen at ingen skal se Guds – *ansikt* – ikke *se* han

E: nei – det: – syns jeg også

J: jeg prø+...når jeg – hvis jeg skal tegne Gud så kan jeg egentlig bare tegne – bare lissom en *svart* runding – og litt lys på den

L2: men – *denne* kunstneren – var ikke så opptatt av det – så *denne* kunstneren – som har malt dette bildet' – han har laget et bilde av Gud

J: mm

E: så det er et bilde av Gud?

N: ja – det er *lett* å se – det ligner på Gud – for det *er* jo Gud!

J: se på engelen! – (*peker på engelen Gabriel i bildet sitt*) jeg lissom – syns den lissom – *bøyer* seg på hen:ne – lissom – ikke *bøyer* seg akkurat men sier "hei"! sånn – og så sier hun "hei" tilbake (*bøyer seg og viser med kroppen*)

L2:mm'

E: det ser mer ut som hun der (*peker på Maria*) har vondt

N: ja! – ser ut som at hu der (*peker*) xxx vondt i magen

J: (*holder opp arket sitt, peker og gestikulerer mens hun snakker*) hun *der* – og hun har no vondt – og hun' – <se her(!)+/>

N: <engelen?>

J: Hm?

N: engelen – eller?

J: engelen sier ”hei!” – og hun har vondt i maven – og uæ: – au: (*holder seg for magen og mimer*)

E: nei – jeg tru’ke hun har vondt i magen – for det er ikke *vanlig* at sånn – at – på: – før i tiden – så pleide det ikke å være sånn at de hadde vondt i *magen* når de gjorde sånn *her* (*holder opp bildet sitt og peker på Maria*)

L2: hva pleide de å:’ – når de gjorde sånn der’ hva pleide de å – hva var bakgrunnen til det?

E: kanskje – på grunn av at de hadde vondt – eh – i *hjertet* eller no sånt’

N: ja! – det trur jeg å!

L2: men – hvis du har vondt i *magen* eller vondt i *hjertet* – hva kan ha hendt *før* dette da?

N: hm:

E: hm:– kanskje hun har spis no’ – rart som hun ikke skulle ha spi:st – <eller>+/

J: ja – eller er allergisk mot no’

E: mm

N: *allergisk* mot no’?

E: ja+/
(*alle ser nøye på bildet sitt*)

J: hvem har glorie?

N: hun! (*peker på Maria*)– den – engelen der! (*peker på Gabriel*)

J: ja – *engler* har det – men ikke! den røde engelen (*peker på engelen i hagen*)

N: nei!

E: nei – det er på grunn av at det er på en måte en sånn *jageengel*

N: ja da – den *har* jo det!

E næ:i – det er en slags *krone* det

N: hva er det på toppen?

E: det er en kro:ne

J: næ – det er *håret* lissom – den – håret sitter litt opp – kanskje’

E: jeg tror kanskje det er en *hårbøyle* – eller noe sånt – som er litt høy!

J: tro’ke jeg!

N: tor’ke jeg heller!

J: tro’ke+... *jeg* tror det er *håret*

N: jeg tror det er +... eller – jeg tror det er – *glorie*

J: (*mumler*) jeg tror det er *håret*

L2: men hvis det er en *engel* – hva’<er *det*> +/(*peker på det gule over hodet*)

N: <det ser ut som en engel>

L: mest *sannsynlig* at – engelen *har* på hodet sitt?

N: en glorie

L2: er det sånn ekstra hår – eller er det glorie?

E: <glorie>

N: <glorie>

J: glo:rie’(*lavt*)

L2: ja – da *kan* det være at kunstneren har malt en glorie selv om ikke vi klarer å se det så tydelig?

N: jepp

L2: men+...

J: men den står liksom *bak* vingene sånn da (*viser med kroppen*)– så kanskje den glorien lissom står – *halv*glorie

N:< ja>

E:< ja> – sånn (*viser med kroppen*) – så står den +...

J: lissom *sånn* (*viser med kroppen*)

L2: men – men – engelen som er der’ – har den vært der lenge?

N: <mjæ: nei>

E: <mjæ: nei> – den ha'ke det! – den kom nettopp!

L2: hvor kom *den* fra?

E: den *der* (peker på bildet av Gabriel) eller *den?* (peker på engelen i hagen)

L2: den – den som sitter der (peker på Gabriel)

E: næ – den k+... næ: den *sitter* ikke – den *står* faktisk!

L2: ok! hehe (*ler*)

E: ja! – den kom *nettopp* den!

N: ja!

E: for den – for den – sier jo< ”hei”!>

N: <ja>

L2: (*ser nøye på bildet sitt*) å ja!

J: den sier ”hei” sånn lissom – det skal vel lissom *vis*e atte – jeg skal stå! (*reiser seg opp og viser*) – den lissom – når *den* sitter her+... dere da kan den lissom være en *gudinne* som sitter sånn – og så kom+... ikke *sitter* sånn da – sitter litt sånn – og så kommer engelen *ned* – og så sier han – så sier hun ”*he:i*” og så – når den er på vei til å bøye seg – så sier henne ”*he:i*” tilbake!

E: men+...

L2: men *gudinne* – hva mener du med *gudinne*?

J: ikke akkurat *gudinne* da – men lissom – atte det er *hun* som lissom *bestemmer* akkurat – atte hun som *har* det huset lissom – det er *hun* som: – <sjefer over det og sånn>

E: <*eier* det>

J: ja!

N: tru:ke det var noen annen+...

E: bedre forklaring

N: som+...

E: bedre forklaring

N: tru'ke det er som – som – at det *derre* er en – *dame* – akkurat (*peker på Maria*) – tru'ke det er (*mumler*)xxx +/

J: jeg trur kanskje det er – en – *dronning*' – kanskje'

E: næ:i – jeg tror det er en *gudinne*

N: jeg tror – det er no – *mektigere* enn: – begge de tingene

E: næ:i – det *går* ikke an å være noe mektigere enn gudinner – skjønner du

N: jo for *Gud*+...

E: det *er* en *Gud* – det er en *gudinne*! – det er en – det er en *jentegud*

J: ja! – da trur jeg åsså det er *gudinne*

L2: (*ser på E*): du tror altså det er en *jentegud*'

E: ja – for det *må* være det – for ellers hadde ikke ordet *Gud* vært i den

N: ne:i

E: for *Gud* er – det *er* ingen ting som er *mektigere* enn *Gud*!

N: nei!

L2: nå sier dere – atte – det har med *Gu:d* å gjøre– så da må det ha med religion å gjøre

N: ja

L2: siden – det var kanskje det dere tenkte siden det var engel der og? – men *hvilken* religion tror dere vi snakker om?

J: hva mener du med'+...

N: eh: – kristen'+...

J: kristen – greier'

N: kristendom'

J: noe i – som har skjedd i Bibelen eller noe sånt' – sånt som de har skrevet i Bibelen – hvem er det egentlig som har skrivi – skrevet Bibelen?(*ser på L*)

L2: det er *mange*: vet du – det har vi snakka om – det er *mange* forskjellige som har skrevet Bibelen <og den er blitt til over *mange* mange år>

E: <den den Bibelen ble– den> – den Bibelen er+... den *originale* Bibelen den har:+... hvor *er* den?

L2: for det er skrevet – og gjort klart på forskjellige tidspunkt – for eksempel det gamle testamentet og det nye testamentet er lagd på veldig forskjellig tid

E: <ja>– det *gamle* testamentet – <når er det ->+/
</>

N: <ja– det:> – jeg tror det er sånn cirka – en million år siden

L2: å ja – *det* var *veldig* lenge siden! – fordi at de måtte jo kunne skrive og sånn – men – det er flere tusen år siden det gamle testamentet ble lagd – det tror jeg at forskerne er enige om – og det nye testamentet – det blei lagd – mye av det ble lagd – lagd – før det hadde gått *hundre* år etter at Jesus ble født – så mye av det er lagd altså før – <for *nesten* to tusen år siden>

N: *å:kei!*

L2: men den der! (*holder opp bildet og peker på Maria*)– dere snakka om en slags gudinne – hva er det hun *sitter* på for no?

J: hun sitter – på – en – stol’ – tror jeg! – der er det akkurat som et teppe (*peker på bildet sitt mens hun forklarer*) – ser ut som der er bare en liten stol bak – så har hun – hengt opp et teppe– og så – når det teppet landet *over* stolen så ble det litt finere.

L2. skal det være *fint* bak der hun sitter?

J: mm – for der – hvis – kanskje stolen er blitt skitten – så har hun sånn fin kappe bak her vet du – så har hun sånn kappe der på grunn av at hun ikke skal bli så veldig *skitten* – så har hun den – lissom – hun har stolen! og så har hun den *der* – og så har hun *den* kappaa – for den der kappaa – den: – det teppet der eller hva det er – det – tror jeg er sånn atte: hun ikke skal bli så *skitten* – for når hun sitter på stolen. (*Hun holder opp bildet og peker mens hun snakker. Guttene her vendt oppmerksomheten mot bildet og samtalen igjen*)

N: jeg trur at det blå der (*peker*) er *kappe* og så er det der sånn *skitt* – til å *sitte* på!

L2: men dere!+...

N: på bjørneskinn (!)

E: hehe (*ler*)

L2: hvis vi sier at dette er kristendommen – for det *er* det – bildet er fra kristendommen – og dere har sagt at dere mener at Adam og Eva som er her ute i *hagen* (*holder opp bildet og peker*)

N: <jepp– det er helt – bærkers!>

L2: <og dette er *engelen* som kommer *her* (*peker*)>xxx – men hvor *kom* den engelen fra?

N: <xxx)

E: <xxxfra> – ovenifra

N: og den der sånn (*peker på kjeruben*) – fra inne i skogen

L2: o:k! – me:n – *hvem* er denne (*peker*) *personen* som engelen kommer til?

N: sikkert en gudinne!

E: det trur jeg også

N: *he:lt* ga:rantert!

J: en gudinne

N: h:elt bænkers!

L2: vet du hva? – akkurat *det* vet jeg noe om – fordi atte – den damen *der* (*peker på Maria*)– det er Maria

N: Maria?

L2: ja'

E: hæ'

L2: vet dere hvem Maria er?

E: <ja!>

J: <jo!>

N: <ja>

L2: så han kom for å *fortelle* Maria noe!

N: Maria kom for å fortelle Maria no?

L2: *engelen* kom for å fortelle Maria noe – *engelen* kom for å fortelle Maria at Maria skulle få en baby

N:< å:kei!>

E: <er det Maria?> (*peker*)

L2. ja

N: *da* skjønte jeg – *da* skjønner jeg – man – jo *alt* sammen!

L2: ja – hva skjønner du da N?

N: det er lett!– det er bare å – når man skjønner at det derre er Maria – *skjønner* man jo at *Jesus* skal bli født! – det er jo *lett*!

J: at hun har Jesus i magen – <så er det>

N: <jepp>

J: Maria (*peker*) så er det engel< som kom>

N: <xxx xxx>

J: <engelen som kommer – og sier at> *henne* (*peker*) skal få baby – og så er det Adam og Eva – der (*peker*)– og: – den – um– eng:elen som jager de ut’ – og her er det sola’ (*peker*)– og så solstråler – så – her er noen fugler der: (*peker*) – så er det lissom huset til Maria: (*peker*)

N: <ja– det+/>

J: <og så skal dem dra til> – ti:l (*løfter opp arket og ser på det*) – Jerusalem – eller – <jeg tror det er Jerusalem eller noe annet>

N: <jeg tru’ke det er *huset* til Maria> – jeg tror det er bare – jeg tror det bare er – at – at – på en måte – at det der – ikke er: – i – inne i: – (*trekker pusten*) hagen

L2: at det er *to* forskjellige bilder?

N: jepp

L2: men hvorfor tror dere at det skal være to bilder sammen sånn?

N: for det a:tte – Maria er jo ikke *med* når de (*peker på Adam og Eva*) er der!

J: nei – det er lissom at de er+...

E: ikke *født!* – når det bildet er der!

N: nei!

J: Maria – hun lissom+...

E: hun er på en måte død

J: hun er død for *lenge* siden

E: mm

J: men hun +...

E: er på en måte død for len+/
/

L2: er *Maria* død for lenge siden?

N: <jepp>

E: <ja>

J: ikke så *veldig* lenge siden da

L2: før det med Adam og Eva?

N: jepp

E: ja

L2: så det med Maria skjedde *før* det med Adam og Eva?

N: nei!

E: nei! – nei

J: nei – det var Adam og Eva som døde *før* Maria

N: ja

J: men da Adam og Eva døde – da tror jeg at henne (*peker på Maria*) sikkert var sånn ett – to år ##

E: <næ:i!>

N: <nei – jeg skjønner ikke hvordan du skal få til det derre der!>

E:< jeg tror – jeg tror – jeg tror> at at hun var babyen til barna til dems barn – babyen – jeg tror hun var babyen til barna til dems barn

N: jeg tror det var: +...

E: barna til barna til barna til barna til *barna* til dems barn

N: jeg tror det er barna til barna til barna til barna til barna til barna til barna til barna til barna til barna – til dems barn – ja

J: jeg tror det er – barna til barna til barna til barna til barna – hehe (*alle ler*)til barna til barna (*alle ler enda mer*) til <barna til barna til barna til barna til barna>

L2: <det gikk i hvert fall *kjempelang* tid!>

J: <hu:ndre ganger barna>

E: i *hvert* fall!

L2: men *da* har vi ett problem! – han kunstneren der som har lagd det bildet – han er død for *lenge* siden – så vi kan ikke spørre han

N: nei

L2: hva kan da være *grunnen* til at han har tatt og lagd et bilde med noen som levde – le.nge lenge lenge før de andre?

N: ja – det er nok fordi at han – to:k –og malte det fordi – at – han malte *først* den delen *der* (*peker på Edens hage*) – og så – så malte han den *her* – før han døde

L2: på to forskjellige tidspunkter?

N: jepp

L2: hvorfor skulle han gjøre *det* tror du?

N: fordi – for å få: for å få – *sett* hva som – på en måte *var* inni Edens hage – eller no

L2: mm' – (*henvender seg til de to andre*) tenker dere det samme?

J: ja

L2: hva tror *du* E?

E: uhm – ja! – jeg tenker det samme som N

N: hm – det var fint!

L2: men dere! – nå skal jeg vise der noe litt rart – kan dere *se* oppi sola der? (*løfter opp bildet sitt og peker*)

N: ja' (*ser nøyte på bildet sitt*)– <det er en *fugl!*>

E: <nei det er noen som +/>

N: <det er en *Gud!*>

E: det er Gud som kommer

J: mm – eller *Jesus*

N. nei – Gud!

? <xxx>

L2: <hva er Gud forma som der?>

E: uhm – en <*sol*>

N: <nei!>

J: en sol – <nei han er forma som+/>

L2: <hva er *oppi sola*'>

J: ja – det er en – det er– det er en– det er en – *hvit greie* – <og det tror jeg kanskje>

N: <en fuglevinge>

J: er litt av Gud – eller Jesus – eller hva>+...

N: <jeg tror det er en fuglevinge>

J: og så er det (*ser på bildet*)– og så kommer – eh – kanskje Gud *ned* – kanskje det er litt av kappans hans'

N: jeg tror det er en – eh – fuglevinge – som +...

J: han blir spist' opp' – av sola'

L2: men hva gjør fuglevingen – inni der' (*peker inni sola*)

N: det er *Gud* – som+/'

L2: å ja! – det er et *tegn* på *Gud* – har du noen gang hørt at *fugl* har vært tegn på Gud?

N: nei!

J: men: – atte: – en fu:gl – lissom flyr opp i himmern' – og gud *bor* oppi himmern' – så det *kan* være et *tegn* – på Gud!

L2: ja vel'

J. for det atte – begge de – to delene er – fra himmern – lissom (*peker og viser på bildet sitt*)

L2: men – men – se – dere sa er det en fugl inni den solstrålen (*peker*)

N: jepp – det er en fuglevinge!

L2: og hvis den solstrålen kommer fra Gud – så er det en *fugl* inni der (*peker*)

N: ja – og det er Gud!

L2: og du tror det er Gud ja?

N. jepp!

L2: mm – ja – jeg *tror* – at jeg vet noe om det

N: at det er Gud – bare at han kommer ne:d – at han er er *der* som en fugl!

L2: ja! – for det at – i kristendommen så er det sånn at en mange ganger – tegner – noe som heter – *Den Hellige Ånd* – som en fugl – og du har +/

N: jepp!

L2: du har hørt om Den Hellige Ånd?

N: jepp! –*det* har jeg hørt om! 550 ganger minst

L2. ja – akkurat

J: jeg hører det i kirken!– fordi alltid i kirken – så pleier vi å synge sånn – sanger om Gu:d og <xxx xxx>

N: <ja – jeg veit det – og i *hvert* fall+/>

J: så har vi lagd en *CD* som heter *Gaven* – og så har vi *sang* om Gu:d – og så har vi sang om Gud gav den gaven – og så har vi sang om – eh – Gud som gir oss fred og – Maria fødte Gu+/Je:sus – og – eh

N: <Jesus’>

J:<og engelen kom – ned> til – Maria – og sa< – atte >+/

L2: <men Den Hellige Ånd?>

J: – *den* har vi hørt masse om

L2: ja – men hva er det?

N: det er – en+...

J: ånd

N: ånd – som +...

J. en *hellig* å:nd+...

L2: ja (*på innpust*)

N: en *hellig*: ånd som:+...

J: han har vi hørt masse om

N: er kjempehellig – og+...

L2: men du sa atte du mente det var Gud som kom der?

N: jepp!

L2: og – er Gud den hellige Ånd da?

J: hm: –

N: ja

J: ja

N: han *er* det! – og Jesus!

L2: mm

N. ja– ja+...

L2: at Gud er altså både Gud og Jesus og den Hellige Ånd?

N: mm – det har jeg hørt om *flere* ganger

L2: ja– det har *jeg* og!

N: det hører jeg om i *kirka* – noen ganger

L2: ja – det – det snakker de *mye* om i kirka – det er *viktig* i kristendommen det

N: ja – og jeg så *deg* i – kirken – på Oppegård eller noe sånt’

L2: gjorde du *det* – ja?

N: ja!

L2: ja’ – men se her! – *der* kommer solstrålen (*peker*) med – Den Hellige Ånd – fra Gud – på Maria

N: jep!

L2: *hva* er det som skjer?

N: <å!>

J: <å!>

E:< å!> det – det er akkurat slags som de sædcellene som kommer inn i henne +...

N: henne føder – ehm – henne føder – eh– Jesus!

E: det er de – de greiene som – de *sædcellene* – de – det er liksom er solstråle som *er* en sædcelle som kommer (*peker på bildet*)

L2. har du sett det noen andre steder før?

E nei:

L2: at solstrålene kan komme som sædcelle?

E. næ:i

N: næ:i!

L2: men du tenker at det må være sånn?

E: ja:

L2: ja (*på innpust*)

J: jeg tenker at det er sædceller som man ikke ser inni der (*peker*) – Maria – eller – engelen *ser* ikke at dem kommer – og så kommer dem liksom – *usynlig* – inn <i – Maria> +/

N: <kanskje ikke *ser*> den *strålen*

J: ja – det er det jeg mente da – og så – kommer den – *inn* i Maria – og så – liksom – gjør sånn atte – eh – Gud – liksom – eh – *Jesus* blir – født!##

N: jeg tror *ikke* det!

E: egget!

J. sånn atte egget blir liksom – sånn atte – egget <kommer inn – i – Maria!>

E: <det begynner å vokse>

N:< jeg tror at+/>

J: <sånn at det *knekker*> – og så begynner Jesus å vokse

N: jeg tror at – at <det bare er: >

E: egentlig <xxx xxx inni egget først>

N. jeg tror egentlig at det bare er *Gud* som – er – *der* (*peker på duen i strålen*) – oppe i himmern – og så – eh– er han der for å komme ned – ikke no sædceller

J: mm

L2: men – hvordan *blei* Maria gravid? – vet du noe om det?

N. med Jo:sef'

L: var det Josef' – lå Josef og Maria sammen'

E: nei!

N: nei!

J: nei! – hun *fikk* bare – plutselig så fikk hun bare stor mage uten at hun visste det – fikk stor mage og så visste hun ikke at hun hadde fått baby – at hun hadde baby i magen – og så – fordi – hun – kjente jo *ingenting* – og så – hun bare fikk magen av kroppen sin – for noen damer de lissom bare – selv om de ikke ligger med mannen sin – så *kan* de kanskje få – baby selv om’

L2: kan det skje med andre damer enn Maria og?

E: <ja> – jeg vet jo – at – det går an å *operere* ut en sædcelle fra – faren til – moren

J: <ja>

L2: å få *kunstig* befruktning?

E: ja

L2: men var det det som skjedde med Maria tror du?

N: nei!

E: <nei!>

J:< mjo’>

E. nei – nei –nei!

J: nei

L2: men hva var det som skjedde med Maria?

J: hun bare – fikk +...

E. det

L2: hvem var det som ordna det sånn at hun bare <*fikk* det?>

E: <Gud>

J: <hun lissom bare> – hun – Gud – han – han – lissom – han – han

E: sendte ut

J: han sendte ut en – lissom altså – akkurat som han *trylla* den ned til Maria – og så’ – uten at – <den trengte ikke å falle ned engang>

E: <kanskje det var *Gud* som sendte den?> – kanskje det var *han* sin sædcelle?

N: *ja!* – det tror jeg!

J: det kan være *han* sin sædcelle?

N: ja

J. han kan bare trylle den vett du – så kan han bare *hive* den rett ned – så enklig – så er – er enklig ikke pap – eh – er enklig ikke Josef pappa!

N: nei! – det er enklig – han *selv* som er faren – hehe (*ler*)– for det at Jesus og Gud er jo den samme

E. han er faren til seg selv (*smiler*)

N: ja (*smiler*)

L2: men hva er – hvorfor er det nødvendig at *engelen* er der da?

J: fordi <hun>+/
</p></div>

E: <fordi hun *vet* jo ikke det!>

J: <Maria – Maria> – nei – engelen kommer *ned* og sier at Gud sender – ikke sender ned engang – men – eh– engelen – jeg tror det er engelen Gabriel'

N: jaja!

E: ja – jeg tror hun sier atte+...

J: atte+...

N: eller – jeg tror at det er den røde engelen

J: engelen Gabriel – tror jeg kommer til Maria og *sier* <at den>

E: <at hun snart skal få baby!>

J: <atte hun> eh – blir *gravid* – og etter noen måneder – etter ni måneder så skal hun – hm– så skal hun – føde – eh– føde en liten sønn!

N: det tror ikke jeg!– jeg tror at henne skal si atte – <atte +...>

E: <Maria skal få en baby>

N: mm – snart – hvert øyeblikk – om noen dager

E: <snart!> – og så+...

N: eller' – <veldig snart> – om noen *timer*

L2: vet vi noe *om* det? – vet vi noe om hvor lang tid Maria *gikk* med baby i magen sin?

J: nei – det er jeg ikke helt – helt sikker på da

L2: ja for det+/

N: to uker?

E. nei tre!

L2: nei for det – det vet jeg noe om – hun gikk akkurat ni måneder

N: *ni* måneder'!

E: ni?!

L: ja akkurat som andre damer – det vet jeg at hun <gjorde>

N: <oj:>

L2: for det er en *dag* i kirka som heter ”Maria bebudelsesdag” eller ”Maria budskapsdag”

N: <hva er det?>

L2: <den dagen feirer> – og det er <akkurat> +/

N: <når er det?>

L2: det er *akkurat ni*: måneder før jul!

N: å kei:

J: det var lenge siden det!

N: det var lenge sida det!

L2: så det tror i alle fall alle som er kristne – at det gikk akkurat ni måneder – men hvis det er slik som vi tror her – at Gud <sendte>+/

N: <en slags *sædcelle*>

L2: sånn at hun skulle få bebi om ni måneder+/

N: hans egen – inni munnen – når henne – åpner – opp munnen

E: <og da> *svømmer* den ned

J: ja – lissom *bobler* den ned – den går lissom sånn dum <dum dum dum>

N: <ja – den bare – den kan *fly*!>

L2: men hvordan hadde det vært for Maria hvis *ikke* engelen hadde fortalt det?

N: æ:

E: da hadde+..

J: kanskje trodd at hun hadde *spist* for mye – at hun hadde blitt tjukk

N: ja

E: hehe (*humrer*)##

J: det hadde vært litt rart da!

E: og så ville hun kanskje gjøre – ta sånn derre – å: – åsså – drive å gjøre sånn derre – sånn derre – som å ta en slags sprøyte å +/

N: det gå'kke – det var det'ke på den tida

L2: hva sprøyte å+...?

J. sprøyte å ta – lissom ta ut alt – alt <som>+/
E: <eller *skjære*> vekk litt

J: ja – lissom *ta* bort litt +/

L2'': av *fettet*?

J: ja – ta bort litt av *fettet* – her (*viser på kroppen sin*) og som man lissom tar en sprøyte – sånn *stor* sprøyte – og så tar man sånn, så tar man +/

E: da kan man faktisk *suge* ut – hvis den er lang – hvis spissen er lang nok – så kan en *suge* – da kan en ehm – *suge* på – så kan en suge på babyen også!

N: å:

J: da kan man – hvis den er så tjukk da (*mimer at hun holder ei sprøyte*)– og så *su:ger* man ut – så kan det hende at babyen blir sugd ut

L2: men det er bare *en* ting jeg lurer på til slutt – jeg klarer ikke å finne ut hvorfor *de* (*holder opp bildet sitt og peker på Adam og Eva*) skal være der ut fra det dere har sagt – hvorfor skal Adam og Eva være *der*(*peker*) ute mens dette skjer *her* (*peker*)?

J: <fordi atte> +/

E: <fordi atte> +/

N: fordi atte han vil sikkert ha alt på ett bilde – siden det er mye lettere – og så tenker han seg sikkert at – at – hm – at det var – akkurat – <at +...>

E: <akkurat> på den samme *dagen*

N: ja

E: og klokka var *akkurat* like mye som+/
J: kanskje det var på samma tidspunktet og’

N: det er det ’ke – men kanskje han+/
E: jo – det kan det – og så på samma dagen – og på samma måneden – <og så er det>

N: <det tror jeg i hvert fall ikke – det kommer jeg aldri til å tro på>

E: <og så – >og så var det akkurat+...
N: og så var det – akkurat samme sekund’

E: ja

N: ja men det tror jeg *i hvert fall* ikke

L2: men det er *vanlig* å tenke seg – atte – du vet det Adam og Eva gjorde galt i paradiset’ – <ikke sant’> (*peker på scenen fra GT*)

E: ja

N: <xxx> – *he:lt* gar:antert !

L2: og da gikk noe i stykker mellom mennesket og Gud

N: jepp!

L2: og så er det vanlig å tenke seg at det som skjedde her (*peker på scenen fra NT*)

J: mm

L2: når Maria fikk baby i magen’ – og Jesus skulle bli født’ – som dere sa *var* Gud+/
N: jepp! – det *er* det!

L2. da måtte Gud komme til jorda selv han!

J: mm – <eller Den Hellige Ånd>

N: <det er den samma>

L2: for å gjøre godt igjen – det som de hadde gjort feil

J: <mm>

N: <mm>

L2: skjønner dere *da* hvorfor de er i det samme bildet' – at det *kan* være en forklaring?

N: ja – ja! – *nå* skjønner jeg hele tingen

L2: få høre!

N: for det at – Jesus dør på korset – han – eh – tror jo på Gud *hele* tida – og han sier at – eh – at han er faren hans – men det *er* jo han selv! – så hvorfor kan han ikke bare si at han selv *er* Gud?

E: jo men – kan ikke – er det ikke sånn atte – er det ikke det at *Jesus* må dø for at det skal bli *godt* igjen?

N: jo

E: for menneskene

L2: hva måtte bli godt igjen?

E: for det de gjorde mot – Gud

N: ja! – ja – han måtte komme ned og dø

Samtalen har vart i 28:36 min

VEDLEGG 6: SAMTALE 3

Samtalen foregår etter skoletid. Elevene har spist et enkelt måltid på SFO, og møter læreren på et grupperom

L: Læreren snakker

J: Jenta snakker

G1: Gutt 1 snakker

G2: Gutt 2 snakker

<> Når samtaledeltakerne prater i munnen på hverandre, rammer jeg inn de ytringsdelene som overlapper hverandre med vinkelparenteser

+/ Avbrutt ytring fordi en annen begynner å snakke

xxx Uforståelig ytring eller del av ytring

(?) Jeg er usikker på om jeg har hørt riktig

: Forlengelse av lyd

' stigende tone uten at det er et spørsmål

– pause

Når noen av talerne legger trykk på et ord, markerer jeg det ved å skrive ordet i kursiv.³⁸⁵ Utenomspråklige kommentarer, som for eksempel kroppsspråk eller latter, skriver jeg i parentes bak ytringen.

L: Hva er det du først legger merke til når du ser det bildet?

J: en engel – og så den jenta (*peker på Maria*)

L: mm

G2: eller: – litt som at – det er på en må:te – en *dronning* eller no sånn som er *litt* sånn *populær* eh og så er det en engel eller no sånt som hun begynner å be til

J: jeg syns det er ut som hun har litt vondt i ma:gen – eller no`– siden hun holder sånn (*viser med hendene på magen sin*)– ser ut som hun har litt vondt i magen!

G2: jeg er ikke så sikker på – jeg er ikke *he:lt* – eh – lurer kanskje på om de (*holder opp bildet sitt og peker*) holder henda for en spesiell ting`– for begge holder henda akkurat på likt sted

³⁸⁵ Flere av tegnene henter jeg fra transkripsjonssystemet til Synnøve Matre som følger med som vedlegg i Matre 2000

G1: de har på en måte – no likt – no lik farge på seg

J: kanskje det er engelen *til* den dronningen – kanskje de hadde egne engler på den tida`

G2: hehe (*ler*)

L: (*smiler*) hvorfor lo du av det G2?

G2: hm – jeg syns at det var litt – rart – hehe (*ler*)

L: du tro`ke de har sånne egne engler`

G2: det *kunne* ha hendt

L: hvor er de henne?

G1: de er inne i et *slott*

L: hva ser du? – åssen kan du se at det er et slott?

G1: næ – fordi det har sånn *fi:ne* pynte – og – det har på en måte vegger og tak` – eller veggen er <bak her òg>

G2: (*peker på relieffet*) <og den der – ba:k – der> lissom – den skal liksom fore:stille – eh – en – litt sånn viktig mann

J: <xxx>

G1: <eller skal sikkert forestille> Gud` – eller Jesus (*smiler*)

J: hva er det for no? – inni der?(*peker på rommet innenfor*)

G1: et rom

G2: et rom – med vegger – og –< litt greier (?)>

G1: kanskje et soverom

L: hvem kan det være sitt rom? – hvem er det som bor der tror du?

G1: hun der (*peker på Maria*)

J: hva er det for no? (*peker på boka på Marias fang*)

G1: en bok – tror jeg

L: ja (*på innpust*)

G1: hva er den tingen der` (*peker på fuglen i strålen*) – som flyr gjennom`

J: en fugl'

G1: men som er *inni* det gule – lysstrålen' – hva kan *det* være?

J: det er bare – en søyle – eller no

G1: ja men – den der– den som *henger* der'

G2: den?

G1 ja!

J: ja – men den sitter kanskje fast+/

G1. nei – det – den blir *dradd* gjennom søylen – eller denne her – lyse– sola! (*peker på lyskransen*)

G2: det er på en måte en fugl eller no

G1: som blir *dradd* igjenn:om – lysstrålen dens` – til sola? – eller hva om det er en *gave*? – som hun gir til den dronningen – som *vi* tror det er'

L: gir en gave gjennom lysstrålen?

G1: ja!

J: <mm>

L: hva gjør den engelen +/ (*peker på scenen fra NT*)

G1: engelen Gabriel!

L: ja (*lavt og på innpust*) så du *visste* at det var engelen Gabriel?

G1: mm – det vet *alle*

L: hva gjør engelen Gabriel her tror dere?

G1: kanskje hilser` – eller – hilser på en *annen* måte

L: og så sier du at du tror han kommer med *ga:ve* – med den fuglen som *ko*+/

G1: ja`

L: hvordan er hun kledd? (*peker på Maria*)

G2: litt sånt finkledd – med: – litt sånn *ka:ppe* – og så lilla kjole

G1: kanskje hun er litt kald` – for hun < holder så:nn> (*mimer*)

J: litt sånn – eh – pen xxx på hodet`

G2: jeg lurur på hvorfor engelen er malt med *gullvinger*

L: ja` – hva syns du er rart med det?

G2: at – eh – veldig mange pleier å male sånn *hvite* vinger – veldig vanlig at man sier at engler har *hvite* vinger

G1: det er *uvanlig* med gull:vinger

J: ja– og så har de til og med *mønster* på de – men det er – sikkert for å vise det er *ffær* på dem for eksempel

L: er det *sånn* du tenkte deg at engler skal *se* ut?

J: ne:i – sånn *jeg* tenker meg er at de fleste av dem har ganske lyst *hå:r* – og så – har de *hvite* klær på seg` og så til og med *guttene* bruker sånn: – ja *kjo:leaktig* på en måte – og hvite så hvite sånne – *englevinger* som – som er bua ned her (*viser på kroppen sin*) – akkurat som fjær på en måte veldig my:kt

G2. mm – det ser ut som om vingene er lagt av +/-

J: dun

G2: nei – eh: sånn tre!

L: tre?

G2: jeg sy:ns

L: hva er det som får deg til å tenke på at det ser ut som – tre?

G2: det er ganske på en måte – brunt – holdt jeg på å si – og: +/-

J: *sti:vt*

G2: stammen er jo – *brun* noen ganger

L: mm

J: det er veldig stivt!

L: mm – tenkte du deg at vingene heller skulle være myke – da?(*ser på jenta*)

J: ja: det er lissom sånn – sånn – mykaktig som *fuglevinger* – helt *hvite* og sånn

G1: som pu:ter

L: ja` (*lavt*) men hva syns du? – syns du kunstneren har *lyktes*: *eh* med de gullvingene – eller ville du foreslått at han heller hadde malt – laget de vingene annerledes?

J: *jeg* syns det – eh – har lyktes

G2: det syns jeg også!

L: (*henvendt til G2*): Du likte det?

G2: ja

L: (*peker på Maria*) hva *sitter* hun på for noe?

G1: en kongestol syns jeg – ser ut som det er lagd av sk:inn – lagd av skinn

J: *jeg*: syns det ligner på at hun sitter på en stol – som man lissom har tatt et – *teppe* – over

G1: eller at det lissom er en *krakk* – og så hen:ger det er teppe fra veggen ned sånn – *over*

L: mm – hva er vitsen med å ha det teppet på – der?

G1: kanskje kunstneren har tenkt – atte – eh – det kan være – dø:ra – eller noe til – til *rommet* – på en måte

G2: men jeg lurar på hvorfor det er *to* engler der? (*peker på englene i begge scenene*)

J: ja! – det er en engel i *bakgrunnen* der (*peker på engelen i scenen fra GT*)

G1: ja:

G2: ja men, det skal liksom være i – i: – det der tror jeg liksom være i den derre – *hagen* – for der er: – ja! – hva het de første menneskene? (*ser på læreren*)

L: Adam og Eva?

G2: Ja +/

G1: (*peker på bildet sitt*) det er Adam

G2: (*peker på bildet til G1*) og det er Eva!

J: hva gjør lissom engelen der? – jeg har aldri hørt det i fortellingen

G1: jo! – det er engel i porten

L: hva gjør engelen i porten?

G1: det var jo de som sperra – eller – passa på porten`

L. for at ikke de skulle komme tilbake igjen da?

G1: ja – så sitter den engelen der og passer på at dem ikke går inn i den hagen igjen.

L: men hvorfor måtte de ut av den hagen?

G1: fordi dem tok fra det treet dem *ikke* fikk lov til!

L: ja (*lavt og på innpust*) – men hvor langt har de kommet i den fortellingen som +/

G2: de har fått på seg *klær* – og så har det kommi noen bygninger og sånt

J: og så er de blitt litt flauere når de kjente igjen at de er helt nakne!

G1: og så vokter – engelen hagen

L: ja – så de har allerede gjort? – allerede spist av det eplet altså?

J: <ja>

G1: <ja>

G2:<ja>

L: ja (*på innpust*) mm

G1: hva var det som var så spesielt med det eplet egentlig?

J: de:t – det skulle være til Gud!

G2: eh– eh – eh – i *Bibelen* tror jeg det står atte – atte det var på grunn av – ehm– hvis: de tok et bit av det – eplet – da – da –da eh da kunne ingen mennesker leve evig

J: ja! – sånn er det – for da kunne – ehm – da kunne ikke vi leve til evig tid – så nå måtte de dø xxx

G2: mm

J: det ser ut som om de *er* i hagen for det ligger til og med epler nede på bakken – for det er *epler* om har fått dem til å bli jagd ut

L: åssen da?

J: for atte: slangen trua dem til å spise epler av et tre som Gud sa atte dem *ikke* skulle spise fra`– hvis dem spiste fra det treet så: – ble dem jagd ut

G2: for at de fikk lov til å gjøre hva de ville – unntatt å ta på det eplet og sånt– for at da var dem snille

L: men var det sånn at slangen trua dem?

J: <ja>

G2: <nei> men på en måte *lokka* de da

J: ”her er de dei:ligste eplene og Gud sier bare at dere kan spi:se fra de” – eller at de *trodde* da at de ikke fikk spise fra de for atte Gud skulle ha de for seg selv

L: men er det noen forskjell på å *true* og å *lokke*?

G2: <ja!>

G1: <ja> – det er stor forskjell

J: det er– forskjell

G1: *true* er lissom å *tvinge* på en måte da – eh – for eksempel– at – hvis – eh – sånn derre+/
J: noen sier at <gå og gjøre no”>

G1: <atte ”hvis atte ikke du> går ut av dette rommet nå så skal jeg banke deg – så skal jeg drepe deg”

G2: å *lokke* er sånn der: ”ko:m hit – så skal du få godt:eri” lissom (*mimer med lokkende hånd*)

L: så dere er enige om hva slangen gjorde, altså?

G1: <ja>

J: <ja>

G2: <ja> den *lokka*

L: så Adam og Eva ble ikke trua? – de gjorde det av egen fri vilje altså?

J: ja – det var jo <Eva som:>+/
G1: <de trodde det skulle>+/
J: eller som begynte da å spise – for atte slangen *lokka* de dit – eller – ja!– <så begynte Adam også>

G1: <de trodde det skulle>+/
J: eller som begynte da å spise – for atte slangen *lokka* de dit – eller – ja!– <så begynte Adam også>

G1: <jeg tror faktisk at> det eplet – gjorde sånn at – det var frihet i verden`

L: fortell litt om det

G1: ne:i – jeg tror at det holdt – at det holdt – det paradiset fint og flott og sånt – og at+/
J: det var *fritt* <og>+/
G1: <jeg tror faktisk at> det eplet – gjorde sånn at – det var frihet i verden`

J: det var *fritt* <og>+/
G1: ne:i – jeg tror at det holdt – at det holdt – det paradiset fint og flott og sånt – og at+/
J: det var *fritt* <og>+/
G1: <jeg tror faktisk at> det eplet – gjorde sånn at – det var frihet i verden`

G1: <ingen krangling> og sånt – det var friheten – og sånn når den var borte – så var det ikke mer frihet i verden

J: og det jeg tror er at – hvorfor Gud sa det – er fordi at *hvis* dem hadde ikke spist av det – hadde det vært mye, mye mer fredelig i verden og sånt

G2: ja

J: på natten og

G2: trur jeg åssa – faktisk!

L: men hva sa Gud?

J: atte dem ikke skulle spise – eh – de – eplene – og hvis de hørte på det da – så kanskje det ikke begynte å bli – sloss:kamp – og alt mulig – kr:ig i forskjellige land

G1: da tipper jeg bare at – da tipper jeg at hele verden hadde vært ett land

J: da ville det vært <fre:delig>

G1: <og alt ville vært> rettferdig – *alt* – ingen hadde gididi å krangle

J: land og sånt

G2: land – og alle ville hatt det fritt

L: ja– så da ville det vært som paradiset – fremdeles!

G2: <ja>

J: <ja>

L: ja – og det var det som skjedde i Bibelen – at Adam og Eva *blei* jagd ut av paradiset – de fikk ikke være der mere– når de hadde gjort no sånt

G2: mm

L: sammen med Adam og Eva blei på en måte *menneskene* jagd ut av akkurat det fine der som dere snakker om

G1: akkurat det fine der+/
/

J: ble lissom *tomt*

G1: alt var i det eplet da

G2: ble snudd– snudd opp på hodet

L: men hadde det eplet noe med *Gud* å gjøre da?

J: <ja>

G2: <ja>

G1: <ja> det hadde *masse* med Gud å gjøre

G2: det er på en måte kraft+/
+/

J: litt som – *jeg* tror det var atte – eh – Gu– atte hvis Gud lissom hadde de eplene – eh – og ikke noen *tok* de – så var det lissom atte Gud – var at – man *trodde* på Gud i stedet for at man spiste eplet – men da Adam og Eva spiste eplet så var det som at folk når de – eh – blir til da – etter Adam og Eva – at de ikke trodde på Gud! ### det var mindre og mindre som gjorde det

G1: og så ble det til at folk begynte å tro på Gud igjen da

J. ja

L: men la meg bare spørre om en ting til om det eplet – var det noe magisk med selve *eplet*?

G2: <ja>

J: <ja>

L: <eller var det> bare Gud som brukte det eplet og at han kunne ha brukt hva som helst?

G2: gulleple på en måte

G1: trur jeg og – for jeg har sett bilde av det mange ganger – og jeg har vært og søkt på internett også og xxx

L: men kunne Gud ha brukt hva som helst?

Alle barna (*utbryter*): *Nei!*

G1: *eple* er jo som vanlig – det er jo som oftest et *eple* de bruker – så gulleple– det er lissom +/
+/

J: det er lissom sånn histo:rie for eksempel+/
+/

G1: det er sånn som er i As:kepott – nei i *Snøhvit* og masse sånn – de bruker jo *epler* å forgifte og sånn ## det er eple som for – *forråte* menneskene

J: det er *eple* som lissom – som – gjør – sånn for eksempel i *Snøhvit* da! som gjør sånn at et *eple*– og da besvimer hun – og det – det er – det tror jeg er li:tt av – grunnen – også med+/
+/

G1: det er litt det de prøver å fortelle

J: ja– atte – *eplet* – på: – i: den hagen – gjorde sånn at de også ble litt annerledes – de ble mer slemme og sånt

G2: ja!

L: er det sånt som menneskene lar seg lokke av?

G1: ja – på en måte – det er en veldig *god* frukt da!

G2: og jeg tror faktisk at – jeg har sett på mange sånne bilder på internett at: – for på sjeiker og sånt at – og sånne sjeike– blader at de bærer en sånn greie og så har de en gull – et *gulleple* på toppen

G1: og som oftest er det *epler* de bruker – sånne *frihetsepler*

J: ja og det jeg syns er så rart er at de veldig ofte også bruker *røde* epler – ikke de grønne

L: nei`

J: bare de røde

L: hvorfor tror du det er sånn?

J: De røde er mere *saftige* på en måte

G1. ja – de er saftigere

L: er de røde de som kunstneren *her* har brukt?

G2. de er mer sånn *gulrøde*

G1: fordi at de begynner å råtne!

L: åja`

G1: ja vi tenker å en måte at paradiset begynner å råtne når de tar– når det begynner å bli – det begynner å bli *verre* i verden – når de tar et bit av eplet

L: så det begynner å *råtne* litt i verden?

J: ja!

G2: og planter dør og:

J. så fort – er ikke så lenge fine – dør veldig fort – plantene og sånn

G1: og det er vanskelig å finne bra ma:t å leve av og+/
J. av naturen

J: men hvorfor er det *blått* i taket? (*peker på taket over Maria*)

L: ja – hva tror *dere* om det (*ser på guttene*)

G2: å!– kanskje på grunn av himmelen

J: himmelen er blå?

G1: og så er det sånne *prikker* der som ligner på stjerner – som sikkert er spikre

J: de:t`(*ler*) spikre i *hele* taket?

G1: <xxx>

J: jeg tror nok det bare er malingsflekker

G1: ja det hadde *tatt* seg ut vet du – (*ler*) (?)

L: men da har vi sett i grunnen – mye av det som *er* i bildet her`– dere har sett at på den *ene* sida av bildet så er det – Adam og *Eva* – og så ser dere – har dere sagt *atte* – det er en *fugl* som kommer i e:n – <stråle>

G1: <ja>

L: og på den andre sida – er det engelen *Gabriel* som kommer med bud til en dere mener er en dronning. Men vet dere hva`– det er jomfru Maria – dronningen er Maria –

J. å ja! – det er jo jomfru Maria– je:g så ikke he:lt med en gang av det var Maria – men jeg skjønner det på: kjolen og kappen – og det` – og så: – er det det *atte* – jeg syns det *ser* ut som *atte* hun er *rik* – men jeg tror egentlig ikke at hun er det siden du har fortalt mye om det (*ser på læreren*) men det ser sånn ut! – fordi det er så *fint* der på en måte –og så: –ser det ut som at hun – lissom ble litt sånn forskrekka og litt *lei* seg på en måte

L: men du sier at du – du – tror *egentlig* ikke at hun skulle være rik

<J: nei>

L: <hva mener du> – hvorfor tror du kunstneren har tegnet henne rik da?

J: eh. For det *atte* – lissom – for å vise *atte* – hun var – ja – ganske *hellig* på en måte

L: (*lavt og på innpust*) akkurat

G1: mm

L: vet dere *atte`* det er mange kunstnere som ma:lte Maria – på *akkurat* den måten (*peker på bildet*) – de hadde – *rød* kjole og så hadde de *blå* kappe – hva tror dere kan være grunnen til at nesten alle kunstnere maler henne med blå kappe og rød kjole?

G2: hm – *spesiell* person som – eh – ja sånn at de kan kjenne igjen en spesiell person

L: ja – kanskje det var derfor?

G1: kanskje det?

L: men jeg vet også at de tenkte seg at den røde kjolen var – var symbol på *jord* – at det var *jord* farge

G1: jord:farge er brunt!

L: ja – så det er litt rart – men jeg tror det var ofte at – jorda var rød der på den tida

G2: da tror jeg kanskje jeg veit hva den kåpa var – kanskje den kåpa er fra –fra *himmern* da`

L: ja hvorfor skal hun ha klær på seg mer jord og himmelfarge?

G1: jo: – for:di – fordi hun har – eller – ehm– et *barn* –og jeg tror det er fordi at – hm – hun på en måte – *kommer* litt fra jorda og litt fra himmelen` – og at hun er litt spesiell – og: – at hun *kler* seg sånn – eller de tegne henne sånn

L: mm

J: jeg synes det er noe *grønt* i der

G1: mm– er det turkis? – *grønt*?

L: men hvorfor er Maria litt fra jorda og litt fra himmelen?

G1: nei det vet – det kan jeg ikke *svare* på

J: kanskje fordi – Gud kom fra *himmern*

G1: og hun er på jorda

L: mm – kanskje det`

L: åssen synes dere det ser ut som Maria har det?

J: veldig – bra – og hun tror på Gud og sånn

G1: hun ser ikke så veldig glad ut` – hun ser liksom – litt sånn – *alvorlig* ut

G2: eller skremt hun er litt *redd* ser det som`

L: hva tror dere hun ble redd av? – hva er det som har gjort henne redd og alvorlig– her på dette bildet?

G2: m – hun har – munnen litt *åpen*

G1: ja: hvis det var liksom litt sånn *krig* på den tida og så+/-

G2: krig ja – og så er det litt sånn – da tror kanskje Maria at hun også skal bli tatt hvis+/

J: eller babyen – d:et – tror jeg husker – var at engelen skulle si til Maria at– at hun kom til å få en – *baby* i ma:gen` – og da: – og da ble hun litt – forskrekka`

L: hvor husker du det fra?

J: da du fortalte det en gang – at det stod i Bibelen

L: mm

J. forres:ten – det er en ting til:– at når hun for:talte det lissom` atte hun kjenner – sånn atte det litt – hun ble forskrekka fordi hun – har ikke: – gjort sånn med mannen – som du vet` (*ser på læreren og smiler*)

L: mm

J: lage barn – at det liksom bare ko:mmmer – den – bare rett inn i magen hennes – da skjønner jeg at hun ble veldig forskrekka – når hun *så* engelen <og >

G2: <jeg tror hun> ble litt redd! når hun skulle få – det – inn i magen

G1: engelen sa det at – eh– engelen var fast bestemt på at – bare hun – bare hun *skulle* få Jesus eller at– ja

G2: et hellig <barn>

J: <ja> et hellig barn

L: ja (*på innpust*)

J: da trur jeg hun ble litt redd

L: ja – kanskje det var litt rart å få plutselig høre at hun skulle ha – få et *barn*

J: mm – som er *hellig!* – som er lissom – på en måte – en – del av – *Gud!*

L: ja *det* må nok ha nok vært *ekstra* sterkt

G2: jeg tror jeg vet hvorfor: – kunstneren har lissom – malt engelen Gabriel sånn – for kanskje atte han tenkte atte+/

J : atte <Gabriel >

G2: <Gabriel> er en litt spesiell

J: ja!

G2: engel – og de andre englene de er lissom litt sånn <xxx>+/

G1: <Gud sendte> – Gud sendte *Gabriel* for di atte han var lissom +/

J: spesiell

G2: ja– på et spesielt *oppdrag* da`– tenker *jeg*!

G1: jeg åssa!

G1: men hva er det vi ser oppi der? (*peker på relieffet*) det er bilde av en mann – på en måte

G2: ja! – det er skjært ut i veggen – trur jeg

L: det er nok et bilde av *Gud* for kunstneren her ville ha med – Gud i bildet også

G1: ja men *ingen* vet åssen Gud ser ut

J: nei

G1: ingen veit *åssen* Gud ser ut!

L: nei – men kunstnere gjør akkurat som de vil

G1. ja– men dette her kunne ligne litt på – på Jesus – men *Gud* – han vet vi ingenting xxx

G2: kanskje det er Gud som har klatra opp? – han kan jo *gå* gjennom veggen – hvis det atte – han kunne gå – kanskje han hadde tenkt til at han – han kan jo gå gjennom *alt* – og så har han gått ned der og så *inn* her: og så+/
G1: men *der* er jo Guds *hånd*! (*peker på lyskransen*)

L: Guds hånd? – inni den lysstrålen?

G1: mm

L: mm – hva er det Gud sender ned gjennom lysstrålen?

G2: en fugl

L: vet dere at en spesiell fugl – *duen* er symbol på Den Hellige Ånd?

J. Ja! – *det* er Den Hellige Ånd! (*peker på duen i lysstrålen*)– som skal gå *inn* i Maria – og gjøre seg om t:il – Jesus!

L. hva syns du om å male bildet sånn? At Maria ser rik ut for eksempel? Når du *vet* at det så annerledes ut i virkeligheten?

J: je:g syns det er *fint* – men: – jeg hadde kanskje tenkt meg at de kunne malt på en annen måte – men det var ganske fint malt

L: hvordan ville *du* ha malt det?

J: jeg ville malt engelen som jeg sa i stad` – og så: – Maria – kunne jo – sittet på en *trestol* inni et ganske mørkt rom med en liten lampe ved siden av seg – og så var det – brune vegger: lagd av tre – og så var det – en treseng – som var lagd av tre og et laken oppå på en måte` – og så: en liten hylle hvor det står en liten vannmugge – og litt sånn

G2: og så måtte hun ikke hatt så fin hage – det var nesten bare ør:ken – og så var det <xxx rundt der>

J: <og så ha:ge >

G2: <og så> – og så: – og så: – det som er litt rart` det er at det – at det – *nå* for tiden så pleier det å være en *dør* ut i hagen` – her går man bare rett ut – da kan det jo bli *iskaldt* om vinteren

J: det *er* en balkong – tror jeg – men det er det at hvis man skulle hatt en veranda og sånt – så skulle man hatt tre bortover her (*peker*) og så gjerde her – liksom langt nede

L: men tror dere kunstneren har *tenkt* at Adam og Eva skal være – ute i den hagen? – i hagen til Maria?

G1: hm:

L: levde de på samme tid?

J: xxx

G1: Eva og Adam levde *lenge* før

L: ja: men hva har kunstneren tenkt *da*?

G1: kanskje han tenkte at han ville ha med en hage på bildet – kanskje *vise* at det var *der* den hagen lå?

L: mm

J: og så: – tenkte han at hagen kunne være sånn – li:iten` – eller sånn utenfor huset – med litt blomster – noen busker` – og kanskje ett epletre

L: men hvorfor tror dere kunstneren har satt sammen disse to – bildene – (*henvender seg til G1*) du sa det var lenge lenge før at Adam og Eva`+/

J: det viser at hun er: *ment* for å være ganske sånn snill og hellig og sånn – for *kristendommen*

L: men atte de to bildene er *sammen`* at Maria var ment å være hellig og snill og sånt – hva har det med *kristendommen* å gjøre?

J: atte hun fødte jo Jesusbarnet

L: <mm>

J: og snill sånn Gud ville at hun skulle være – og – liksom – det var: en *grunn* til at Jesus ble la- lagt i huns mage! – fordi hun var så snill og gjorde det som var ri:ktig og – gjorde aldri noe galt og sånt

L: du tror Gud valgte Maria helt spesielt til denne oppgaven?

G2: jeg kan se den *glorien* på – engelen Gabriel og – Maria

L: ja

G2: og på Maria sin er det sånn *prikker* rundt – på – Gabriel sin er det sånn – på en måte som et *mønster*

J: mm

L: engelen Gabriel – er det en gutt eller jente?

G2: gutt

L: syns du han ligner på gutt eller jente?

J: jeg har hele tiden trodd han var – engelen Gabriel – har vært en jente

L: selv om han heter Gabriel – du trodde at det var et jentenavn?

J: ja

L: hva tror dere denne kunstneren her har tenkt med bildet? – hva tror dere han ønsk:er å – fortelle med dette bildet? – for denne kunstneren her – han var en kristen – og han ønsket å fortelle andre om kristendommen

G1: kan:skje – meningen – det er sikkert ikke så mange som skjønner – når de ser det bildet her – sikkert ikke så mange som skjønner – atte – lissom det der er en fu:gl og så går den *inn* i magen til *Maria* – bildet står helt *stille*

L: mm

G2: men jeg tror det er at det skal være en sånn *hånd* (*peker inn i lyskransen*) der på en måte` – og så flytter Gud inn i magen – og så utvikler den seg – og så blir den til en baby

J: det *jeg* tenker meg – er – at– eh – når at lissom ser den – man kan lissom ikke bare *se* på den lissom – det kan på en måte – være en hvilken som helst – fugl – og så lissom den *strålen* kan – lissom bli som han gir– på en måte som han fører inn – for atte den skal klare å utvikle seg

G1: og på det bildet av Adam og Eva her ` (*holder opp bildet sitt og peker*) og det ser ut som han derre Adam har tannverk – på en måte – han holder sånn (*viser med hånden mot ansiktet sitt*)

J: jeg tror han er ganske skuffa for det at han må ut!

L: tror du han er skuffa over at han må ut – eller tror du han er skuffa at han har gjort det han har gjort?

J: jeg tror han er skuffa for det han har gjort

G2: ja

L: ja (*på innpust*) det tror jeg og

L: Synd dere kunstneren har klart å få fram: eh – det han ville med bildet – at han ville få: – folk til å tro på kristendommen – tror dere – syns dere han har klart det?

J: <ja>

G1: <ja>

G2: <ja>

L: så dere tror at ved å se på dette bildet så – kunne – folk *lettere* tro på kristendommen?

J: mm

L: for før i gamle dager så de at bilder var fattigfolks: eh– bibel – for fattigfolk kunne verken lese eller skrive i gamle dager

G1: men da ville <man xxx>

G2: <xxx>

L: <xxx> lagde sånne bilder for at de lissom kunne *se* på bildene i stedet for

G1: <xxx kunstneren xxx>

J: <kjenne mer> at for eksempel – hvis de ikke hadde hatt *bøker* – så hadde det vært litt dumt – for det – eh – det – man kunne jo bare *fortelle* – *bilder* forteller uten at det blir fortelt!

G1: men atte – eh – Maria da – er: – hvordan fikk hun lest Bibelen da? (*peker på boka hun holder i fanget*)

L: ja: – for så lenge siden så virker det som om Maria *kunne* lese – så hun hadde nok lært å lese

G1: ellers kunne det ha vært sånn at – kunstneren lissom tenkte – at det kanskje var *bilder* i Bibelen nå:r: xxx`

L: ja– det kan godt være det – men jeg tror kanskje atte: – det er mange fortellinger om Maria – og de fortellingene om Maria – så – forteller de atte: +/-

J: hun leste!

L: ja og at hun var i tempelet og lærte av de som var skriftlærde der – men det står ikke i Bibelen – det står andre steder

J: men – det er atte – eh – hva var det jeg skulle si` – atte for eksempel – ble Bibelen eller no sånt` – helt sikkert ikke tok bilder ikke sant` – det er – kanskje for at – når det *handler* lissom om Gud med – så er det ikke sikkert at den som har skrevet Bibelen eller no sånt, vil *vis* det

G1: fordi ingen vet hvordan Gud ser ut

J: mm (*smiler*)

L. er det noe mer dere har lyst til å si om bildet?

G1: ja en sånn himmel +...

J. ja! for å vise himmelen

L. hva sa du` – for å vise?

J: atte hun *er* oppi – eller – er på en måte med himmelen (?)

L: ja – er himmelen hennes` – ja – mm – at hun har noe med himmelen å gjøre?

J: mm

L. ja (*på innpust*)

L: hva syns dere om bildet?

G1: det *er* litt sånn: mye på en gang – Maria som ikke har peiling på: noen ting vet du! – så bare kommer det en– engel med gullvinger og: – kommer det en due ut av en solstråle og – helt litt uvanlig at det skjer på en gang for å si det sånn – tok litt *av* der da

G2: tok litt *sterkt* i

J: ja – litt mye på *en* gang

G2: <ja> (*smiler*)

G1: <altfor mye> på en gang lissom

G2: poff` – så er det engel – poff! så er <det dua> +/

J. <hadde vært verre> hvis det <var> +/

G2: <poff så er det>+/

J: <alt det *dårlige* >på en gang da!

G1: poff! – og så er Adam og Eva ute samtidig som engelen – og: – duen ko:mmer og lissom+/ og <xxx>

J: <og enda en *engel*> kommer og vok:ter og alt – lissom – alt skjer! <rart>

G1: <det er jo *litt*> rart bilde da– men:

L: tenker du at kunstneren vil fortelle *for* mange ting på en gang?

J: <ja>

G2<xxx>

G1:<xxx>(veldig ivrig *stemme*)prøver å fortelle *alt* – mer en halve historien på *en* gang (*ler*) <syns jeg>

G2: <xxx>

L: hvilken historie snakker vi om da?

G1: Adam og Eva og Jesu – fødsel – jeg syns – begge bildene her – det er litt for hipp(?) bananas

G2: (*ler*) *det* har du helt rett i! – bare poff poff poff poff!

Her avslutten samtalen. Den har vart i 21 min og 2 sek