

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i begynneropplæring.
Mai 2021

«Nei! Isbjørnen lever fortsatt!»



En kvalitativ studie om
kritisk tenkning gjennom bruk av bildebøker

Gyda Granseth Hermundstad

OSLOMET

OsloMet - Storbyuniversitetet

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

© Gyda Granseth Hermundstad

2021

«Nei! Isbjørnen lever fortsatt!»

Kritisk tenkning gjennom bruk av bildebøker

Sammendrag

Denne studien handler om hvordan man kan bruke bildebøker i arbeidet med å utvikle elevenes evne til å tenke kritisk i begynneropplæringen. Oppgavens problemstilling er som følger: *Hvordan kan man utvikle elevenes evne til å tenke kritisk gjennom bruk av bildebøker, på 3. trinn?* For å belyse denne problemstillingen, blir tre forskningsspørsmål reist:

1. Hvordan kan bildeboken «Verden sa ja» stimulere til kritisk tenkning?
2. Hvordan stimulerer ulike spørsmålstyper til kritisk tenkning hos elevene?
3. I hvilke av Langers (2005) fire lesefaser er det potensiale til å utvikle elevenes kritiske tenkning?

Det teoretiske rammeverket tar for seg både teori om kritisk tenkning, multimodale tekster og lesing av litteratur. Knyttet til kritisk tenkning legges det frem teori om hvordan kritisk tenkning kommer frem i skolens styringsdokumenter, hva kritisk tenkning er og hvilke ferdigheter det innebærer, hvilket kunnskapssyn som bør ligge til grunn for arbeid med kritisk tenkning og hvorfor man skal arbeide med å utvikle elevens evne til å tenke kritisk. Teorien knyttet til bildebøker omhandler literacy, særtrekk ved multimodale tekster, moderne bildebøker og essensielle elementer ved tolkning av bildebøker. Videre legges det frem teori knyttet til forholdet mellom tekst og leser, og Langers (2005, ss. 31-35) teori om lesefaser er sentrale. Videre presenteres teori knyttet til høytlesing og varianter av den interaktive lesingen og den litterære samtalen. Her vektlegges også Skardhamars (2018, ss. 81-83) presentasjon av ulike spørsmålstyper. Deretter presenteres to eksisterende tilnærminger til arbeid med kritisk tenkning i skolen; «Critical thinking and book talk» av Mary Roche (2015) og «Den filosofiske samtalen» av Anne Schjelderup (2019), som også er sentrale flere steder gjennom oppgavens teoretiske grunnlag. Avslutningsvis legges det frem teori om forutsetninger for å kunne arbeide med kritisk tenkning i klasserommet.

Masterstudien er en del av prosjektet «Kritisk tenkning i barneskolen», som er et forskningsprosjekt med formål om å utforme en didaktikk og en praksis for hvordan man kan arbeide med kritisk tenkning i skolen gjennom bruk av litteratur og nyheter for barn (KriT, 2020). For å undersøke denne masteroppgavens problemstilling, har jeg gjennomført videoobservasjon av to undervisningstimer knyttet til en bildebok, innhentet av KriT-prosjektet. Analyse av disse videoobservasjonene, funn og diskusjon har vist at ulike spørsmålstyper i ulik grad vil utfordre elevene til å tenke kritisk, men at lærerens bevissthet

knyttet til om elevene tenker kritisk er essensiell. Videre har det vist at både samtaler i form av lesestopp underveis i høytlesingen og samtaler i etterkant kan stimulere til kritisk tenkning, men at elevenes engasjement underveis i lesingen kan være hensiktsmessig å bruke som utgangspunkt for gode samtaler. Til slutt har funnene og diskusjonene vist at det er potensiale til å utvikle elevers evne til kritisk tenking i alle de fire lesefasene til Langer (2005, ss. 31-35), og at en undervisningsplanlegging som tar disse fasene med i planleggingen vil utfordre elevene til å tenke kritisk på ulike måter.

I tillegg til å bruke videomaterialet for å belyse problemstillingen har jeg også gjort en bildeboksanalyse av boken «Verden sa ja» (Nyhus, 2018), som også ble benyttet i de observerte undervisningstimene. Dette er gjort for både å undersøke hvordan akkurat den boken egner seg for å arbeide med kritisk tenkning, og for å illustrere hvordan og hvorfor bildebøker generelt kan være gode utgangspunkt for å utvikle elevers evne til kritisk tenkning. Analysen viste at «Verden sa ja» (Nyhus, 2018), med dens motiv og tematikk, dens multimodale samspill og mange spennende valg i forhold til formspråket kan gi mange muligheter for elevene til å tenke kritisk. Sammenliknet med ikke-multimodale tekster har bildebøker elementer ved seg som gjør at de er ekstra godt egnet til arbeid med kritisk tenkning. Først og fremst kan det multimodale samspillet være et godt utgangspunkt for arbeid med kritisk tenkning, men virkemidler som layout, teknikk, fargebruk, bildeutsnitt og perspektiv er også med på å gjøre bildeboken godt egnet til arbeid med kritisk tenkning.

Nøkkelord: Kritisk tenkning, multimodalitet, bildebøker, høytlesing, interaktiv lesing, den litterære samtalen, begynneropplæring.

Summary

The title of this master thesis is:

“No! The polar bear is still alive!” – A qualitative study of critical thinking through the use of picture books.

This master’s thesis examines how to use picturebooks to develop student’s ability to critical thinking in the early years. The main research problem of this thesis is: *How can you develop children’s ability to critical thinking using picturebooks, in third grade?* To illuminate this research problem three research questions are raised:

1. How can the picturebook “Verden sa ja” (Nyhus, 2018) (“The world said yes”) stimulate critical thinking?
2. How does different types of questions stimulate the student’s critical thinking?
3. In which of Langer’s (2005) four reading phases is it potential for developing students’ critical thinking?

The theoretical framework addresses both theory of critical thinking and multimodal texts, and literature-reading. Related to critical thinking, theory is presented about how critical thinking emerges in the school’s governing documents, what critical thinking is and what skills it involves, which view of knowledge should form the basis for work with critical thinking and why one should work to develop student’s ability to think critically. The theory related to picturebooks deals with discussions on literacy, features of multimodal texts, modern picturebooks, and essential elements in the decoding of picture books. Furthermore, theory related to the relationship between text and reader is presented, and Langer’s (2005, ss. 31-35) theories about reading phases are central here. Then theory related to read-alouds and variants of the interactive reading and literary conversations are presented. Emphasis is also placed on Skardhamar’s (2018, ss. 81-83) presentation of different types of questions. Following, two different approaches to work with critical thinking in the school are presented; “Critical thinking and book talk” by Mary Roche (2015) and “The philosophical conversation” by Anne Schjelderup (2019). These theories are also central several places through the theoretical basis of the thesis. Finally, theory about prerequisites for being able to work with critical thinking in the classroom is presented.

The master's project is part of the bigger project "Critical thinking in primary school" (KriT), which is a research project with the aim to design a didactics and a practice for how to work with critical thinking in school through the use of literature and news for children (KriT, 2020). To investigate the research problem of this thesis, I have carried out video observation of two teaching lessons related to a picture book, obtained by the KriT project. Analysis of the video observations, findings, and discussions have shown that different types of questions will, to varying degrees, challenge students to think critically, but that the teacher's awareness of whether students are thinking critically or not is essential. Furthermore, it has been shown that both conversations in the form of reading stops during the read-aloud and conversations afterward can stimulate critical thinking, but that the student's involvement during the reading may be appropriate to use as a starting point for good conversations. Finally, the finding and discussions have shown that there is potential to develop students' ability to think critically in all of the four reading phases that Langer (2005) presents, and that a lesson plan that takes these phases into account will challenge students to think critically in different ways.

In addition to using the video material to illuminate the research problem, I have analyzed the picture book used in the observed teaching lessons, "Verden sa ja" (Nyhus, 2018) ("The world said yes"). This has been done both to investigate how exactly that book is suitable for working with critical thinking, and to illustrate how and why picture books, in general, can be good starting points for developing students' ability for critical thinking. The analysis showed that "Verden sa ja" (Nyhus, 2018), with its motive and theme, multimodal interaction and many exciting choices concerning the means, can provide many opportunities where students can think critically. Compared to non-multimodal texts, picture books have elements that makes them extra suitable for working with critical thinking. First and foremost, the multimodal interaction can be a good starting point for working with critical thinking, but tools such as layout, technique, color use, image sections, and perspective do also make the picture book well suited for working with critical thinking in the school.

Keywords: critical thinking, multimodality, picture books, read-aloud, interactive reading, literary conversation, early years.

Forord

Det føles rart at arbeidet med masteroppgaven nå er over. Ikke minst føles det rart at et femårig studieløp snart er over. Det er både vemodig, godt og merkelig! Men aller mest fint. Jeg gleder meg til å endelig begynne i jobben som lærer!

Det siste året har vært utfordrende, spennende, frustrerende, morsomt og ikke minst lærerikt. Det å få mulighet til å fordype seg i et tema og i en problemstilling som dette prosjektet har gitt er unikt og en sjanse jeg ønsket å gripe. Det har vært givende og gitt meg en dypere innsikt som lærer. Det har vært gøy!

Det er flere som fortjener en takk for at det siste året har blitt en så fin avslutning på studietiden min. Først vil jeg takke KriT-prosjektet for at jeg har fått lov til å være en del av prosjektet deres. Takk for inspirasjon og for at jeg har fått tilgang til datamaterialet.

Jeg vil også takke medstudenter som har gjort de to siste årene med masterfordypning til to sosiale, hyggelige og morsomme år. Det sosiale samholdet både inne på mastersalen og utenfor har vært gull verdt. Selv om pandemien har gjort det vanskelig å være fysisk sammen, har likevel den hyppige kontakten og de mange gode samtalene vært viktig for meg.

Jeg vil også takke min samboer, Sindre. Takk for samtaler, tilbakemeldinger, korrekturlesing og ikke minst oppmuntring når det har gått trått. Takk til venner og familie som har vist interesse for arbeidet mitt og som har støttet meg med gode ord og nødvendige avbrekk.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til mine to veiledere gjennom prosjektet. Takk til Tone Louise Stranden for mange gode samtaler og tilbakemeldinger, din tilgjengelighet, oppmuntring og motiverende ord. Takk Emilia Andersson-Bakken for mange gjennomlesinger og nyttige tilbakemeldinger. Deres faglige kompetanse, nysgjerrighet, engasjement og nyttige samtaler og tilbakemeldinger har vært av svært stor betydning for meg, mitt prosjekt og min avslutning på studietiden.

God lesing!

Oslo, 18. mai 2021.

Gyda Granseth Hermundstad

Innhold

Sammendrag	2
Summary	4
Forord	6
1 Innledning	10
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.2 Oppgavens struktur.....	11
2 Teori	13
2.1 Kritisk tenkning i skolens styringsdokumenter	13
2.2 Hva er kritisk tenkning?	14
2.2.1 Kritisk tenkning og argumentasjon	16
2.2.2 Kritisk tenkning - en generell ferdighet eller knyttet til spesifikt faginnhold? ...	17
2.3 Kunnskapsbegrepet	18
2.3.1 Kunnskapssynet i Fagfornyelsen.....	19
2.4 Hvorfor skal man arbeide med utvikling av kritisk tenkning?.....	20
2.4.1 Utfordringer i dagens samfunn.....	20
2.4.2 Kritisk tenkning og skolens dannelsingsmandat.....	20
2.4.3 Kritisk tenkning som en forutsetning for et demokratisk samfunn	21
2.5 Literacy.....	22
2.5.1 Tidlig literacy	23
2.5.2 Kritisk literacy	23
2.5.3 Visuell literacy	24
2.6 Bildebøker	24
2.6.1 Multimodalitet	24
2.6.2 Ikonotekst	25
2.6.3 Moderne bildebøker	26
2.6.4 Tolkning av bildebøker	27
2.6.5 Forholdet mellom tekst og leser	29
2.6.6 Høytlesing og den interaktive lesingen	31
2.6 Tilnærminger til arbeid med kritisk tenkning i klasserommet	34
2.6.2 Critical thinking and book-talk.....	34
2.6.3 Den filosofiske samtalen	37

2.7 Forutsetninger for å kunne arbeide med kritisk tenkning i klasserommet	40
2.7.1 Klassemiljø	40
2.7.2 Relasjoner	41
3 Metodisk tilnærming	42
3.1 Om KriT-prosjektet	42
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	44
3.3 Videoobservasjon som metode	44
3.4 Dokumentasjon av observasjonene	45
3.5 Bruk av andres data	46
3.6 Analyse og tolkning av datamaterialet	47
3.7 Kvalitetssikring	48
3.7.1 Gyldighet	48
3.7.2 Pålitelighet	49
3.8 Forskningsetiske betraktninger	52
4 Presentasjon av empiri	54
4.1 Bildeboken «Verden sa ja»	54
4.1.1 Tematikk og motiv	54
4.1.2 Ikonotekst	55
4.1.3 Formspråk	60
4.1.4 Hvordan kan «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) stimulere til kritisk tenkning?	70
4.2 Resultater fra det innsamlede datamaterialet	71
4.2.1 Lærerens bruk av ulike spørsmålstyper	72
4.2.2 Tidspunkt for samtalen	80
4.2.3 I hvilke av Langers (2005) lesefaser befinner elevene seg i?	87
4.2.4 Oppsummering av resultater	91
5 Diskusjon	93
5.1 Å være utenfor å stige inn i en forestillingsverden	93
5.2 Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden	95
5.3 Å stige ut og tenke over det man vet	101
5.4 Å stige ut av og objektivere opplevelsen	103
6 Oppsummering av funn og avslutning	112
6.1 Hvordan kan «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) stimulere til kritisk tenkning?	112
6.2 Hvordan stimulerer ulike spørsmålstyper til kritisk tenkning hos elevene?	113

6. 3 I hvilke av Langers (2005) fire lesefaser er det potensiale til å stimulere elevenes kritiske tenkning?	114
6. 5 Avsluttende kommentar	116
7 Litteratur.....	117
8 Vedlegg	122
8.1 Godkjenning fra NSD.....	122
8.2 Informasjonsbrev til foresatte.....	125
8.3 Informasjonsbrev til lærere	128

1 Innledning

Kritisk tenkning i skolen er et viktig satsningsområde i Fagfornyelsen og et relativt nytt fagfelt. I Opplæringsloven står det skrevet under §1-1 om formålet med opplæringen, at «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk (...)» (Lovdata, 1998). Om vi skal kunne gi elevene den opplæringen de har rett på og hjelpe dem til å utvikle deres evne til å tenke kritisk, må de være en del av et miljø hvor slik god tenkning praktiseres hele tiden (Schjelderup, 2019, s. 13). Om man som lærer skal klare å skape et slikt miljø, er man nødt til å ha kunnskap om temaet og ferdighetene det innebærer. Dette er hovedgrunnen til at jeg ønsket å benytte masterprosjektet mitt til å fordype meg i dette temaet. Det er et fagfelt jeg synes er svært interessant, har lyst til å lære mer om og som jeg ser at jeg vil ha stor nytte av å ha kunnskap om som lærer i fremtidens skole.

Kritisk tenkning er ikke kun et tema som det skal undervises *om*. Det er derimot noe man *gjør* og en *holdning* man har. Mange tenker kanskje at det er for komplisert å skulle lære elever å tenke kritisk allerede i begynneropplæringen. Jeg hadde også dette bildet av kritisk tenkning i forkant av denne fordypningen. Å tilegne seg evnen til å tenke kritisk tar tid og krever jevnt arbeid over lang tid. Derfor må elevene starte å tenke kritisk allerede fra første trinn, og videre utvikle ferdighetene gjennom skoleløpet (Børresen, 2020, s. 83). Da gjelder det å vite hvordan man kan implementere en slik opplæring i skolehverdagen, i undervisningen og i veiledningen med elevene hver eneste dag. Det er dette masterprosjektet mitt skal brukes til: både å lære hvordan jeg selv som fremtidig lærer kan gi elevene mine en opplæring der de evner å tenke kritisk, og til å spre viktigheten av det videre til andre som jobber i skolen.

Som student med fagfordypning i norskfaget, har jeg stor interesse og forkjærlighet for bildebøker og deres potensiale i klasserommet og i opplæringen. Jeg ønsket derfor å kombinere disse to interessene, kritisk tenkning og bildebøker, og med det undersøke hvordan bildebøkernes potensiale kan benyttes i nettopp arbeidet med kritisk tenkning i begynneropplæringen. Børresen (2020) skriver dette: «Kritisk tenkning utvikles best i dialog eller samtale – mellom lærer og elev og mellom elever, hvor det arbeides med krevende spørsmål, begrunnelser og vurdering av det som blir sagt, med tanke på logisk sammenheng og sannhet» (s. 83). Den litterære samtalen – samtalene omkring bildeboken – har derfor også vært i fokus i dette masterprosjektet.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan man kan arbeide med kritisk tenkning i begynneropplæring gjennom å bruke bildebøker. Problemstillingen som skal undersøkes lyder slik:

Hvordan kan man utvikle elevenes evne til å tenke kritisk gjennom bruk av bildebøker, på 3. trinn?

For å belyse den overordnede problemstillingen, har jeg videre utformet tre forskningsspørsmål. Disse vil fungere som en form for konkretisering av oppgavens problemstilling. Gjennom å svare på denne konkretiseringen vil den overordnede problemstillingen belyses. De tre forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan kan «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) stimulere til kritisk tenkning?
2. Hvordan stimulerer ulike spørsmålstyper til kritisk tenkning hos elevene?
3. I hvilke av Langers (2005) fire lesefaser er det potensiale til å utvikle elevenes kritiske tenkning?

1.2 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er strukturert etter åtte hovedkapitler. I første kapittel presenteres prosjektets tema og bakgrunn for valg av tema. Oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål introduseres også i dette kapitlet.

I andre kapittel presenteres oppgavens teoretiske grunnlag. Her presenteres både teori om kritisk tenkning, om multimodale tekster og om lesing av litteratur. Kapittel 2.1 – 2.4 omhandler kritisk tenkning i skolens styringsdokumenter, hva kritisk tenkning er og hvilke ferdigheter det innebærer, hvilket kunnskapssyn som bør ligge til grunn for arbeid med kritisk tenkning og hvorfor man skal arbeide med å utvikle elevers evne til å tenke kritisk. I kapittel 2.5 – 2.6 presenteres teori knyttet til literacy, særtrekk ved multimodale tekster, moderne bildebøker og essensielle elementer ved tolkning av bildebøker. Videre presenteres teorier knyttet til forholdet mellom tekst og leser, høytlesing og varianter av den interaktive lesingen og den litterære samtalen. I kapittel 2.6 legges det frem to eksisterende tilnærminger til arbeid med kritisk tenkning i klasserommet, og til slutt, i kapittel 2.7, redegjøres det for forutsetninger for å kunne arbeide med kritisk tenkning i klasserommet.

I oppgavens tredje kapittel presenteres metodiske valg og refleksjoner. Her vil KriT-prosjektet beskrives nærmere, og masterprosjektets forskningsdesign, metodevalg og dokumentasjon av datamateriale blir gjort rede for. Refleksjoner knyttet til bruk av andres data vil også presenteres her. Bearbeiding og analyse av datamaterialet vil deretter beskrives, før kvalitetssikring og noen forskningsetiske betraktninger redegjøres for til slutt.

I kapittel fire vil empirien som prosjektet bygger på, presenteres. Kapittelet er todelt. Kapittel 4.1 omhandler bildeboken «Verden sa ja» (Nyhus, 2018), som ble brukt i de observerte undervisningstimene. Dette kapittelet inneholder en analyse av boken, samt drøftinger og diskusjoner knyttet til kritisk tenkning. Kapittelet kan knyttes til det første forskningsspørsmålet: Hvordan kan «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) stimulere til kritisk tenkning? I kapittel 4.2 presenteres resultater hentet fra videoobservasjonene. Dette delkapittelet er strukturert etter de tre hovedkategoriene som utartet seg i analysearbeidet. Drøftinger og diskusjon knyttet til disse resultatene vil først legges frem i neste kapittel.

I kapittel fem vil resultatene fra kapittel 4.2 drøftes opp mot de to siste forskningsspørsmålene og i lys av teorien presentert i oppgavens andre kapittel. Dette kapittelet er strukturert etter Langers (2005, ss. 31-35) fire lesefaser, og de to gjenværende forskningsspørsmål (forskningsspørsmål 2 og 3) vil drøftes innunder denne inndelingen.

I kapittel seks sammenfattes arbeidet i en oppsummering. Her svarer jeg både på de tre forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen. Selv om jeg ut fra denne kvalitative studien ikke kan trekke en generaliserbar konklusjon, håper jeg at det likevel kan bidra til å belyse hvilket potensiale som ligger i arbeidet, spesielt samtalen, rundt bildebøker i utviklingen av elevenes evne til å tenke kritisk.

I kapittel syv og åtte legges litteraturliste og aktuelle vedlegg frem.

2 Teori

2.1 Kritisk tenkning i skolens styringsdokumenter

Kritisk tenkning kan leses om flere steder i skolens styringsdokumenter. I Opplæringslovens formålsparagraf står det skrevet at ”Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.” (Lovdata, 1998). I de nye læreplanene som gjelder fra høsten 2020, Fagfornyelsen, er kritisk tenkning sentralt. I læreplanens overordnede del har ”Kritisk tenkning og etisk bevissthet” sitt eget kapittel under Opplæringsens verdigrunnlag. Her står det innledningsvis at ”Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). I Stortingsmelding 28 ”Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet” står dette skrevet om kritisk tenkning:

Skolen skal gjøre elevene i stand til å tenke kritisk og selvstendig. I skolen møter elevene samfunnets krav og forventninger. Disse kravene og forventningene skal elevene ta inn over seg, men samtidig skal opplæringen utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg. Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider.

(Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, ss. 21-22)

I dette utdraget løftes dagens samfunn med dets utfordringer frem. Videre uttrykkes det eksplisitt at for å møte disse utfordringene og kravene må elevene inneha evnen til å kunne tenke kritisk.

Denne masteroppgaven og dens problemstilling retter seg mot norskfaget og 3. trinn. Gjennom Fagfornyelsen kommer det frem at elevene i større grad enn tidligere skal arbeide utforskende i norskfaget. Elevene skal sammenligne, drøfte og reflektere over både tekster og språk, individuelt og i samarbeid med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Flere av kjerneelementene i norskfaget kan kobles opp mot kritisk tenkning. Først og fremst er kjerneelementet ”Kritisk tilnærming til tekst” relevant. Her står følgende:

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre.

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2)

Det er mange relevante kompetansemål i begynneropplæringen knyttet til dette kjerneelementet. Etter 2. trinn skal elevene kunne ”samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre” og ”lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Etter 4. trinn skal elevene kunne «samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster», «følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål», «beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig...» og «reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020, ss. 6-7).

I kjerneelementet ”Tekst i kontekst” står det blant annet at elevene skal ”lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Mens i kjerneelementet ”Muntlig kommunikasjon” står det blant annet at elevene skal ”lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Som illustrert over, har tre av de seks kjerneelementene i norskfaget tydelige koblinger til kritisk tenkning. Ord og begreper som ”nysgjerrig”, ”stille spørsmål”, ”reflektere”, ”i kommunikasjon med andre”, ”påvirke”, ”begrunne egne meninger”, ”lytte”, ”undre seg”, ”diskutere” og ”få innsikt i andre menneskers tanker” går igjen i utdragene presentert ovenfor, og de er alle relevante og godt beskrivende ord når kritisk tenkning skal defineres.

2.2 Hva er kritisk tenkning?

Ordet ”kritisk” kommer fra det greske ordet ”krinein”, som betyr ”å skjelne” (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 12). Det er ikke uvanlig å relatere ordet ”kritisk” til det å være negativ til noe, men dette er misvisende. Kritisk tenkning dreier seg ikke om å være negativ til andres argumenter, men om en prosess hvor man vurderer og utforsker flere

perspektiver og mulige løsninger (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 14). Svært enkelt betyr kritisk tenkning at man tenker selv. Kritisk tenkning blir slik det motsatte av å passivt ta imot informasjon. Det krever innsats fra enkeltindividet fordi man er nødt til å se forhold og saker fra flere perspektiver og veie argumenter mot hverandre før man tar sitt eget standpunkt (Roche, 2015, s. 15). Det handler om en reflekterende tenkning og om å forholde seg aktiv og vurderende til antakelser og vedtatte sannheter som omgår oss (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 12)

Den amerikanske filosofen, psykologen og pedagogen John Dewey (1910) påpekte allerede på begynnelsen av 1900-tallet dette skillet mellom to former for tenkning. Disse tenke-måtene kalte han ukritisk tenkning og reflekterende tenkning. Når man tenker ukritisk, aksepterer man informasjon på en passiv måte og kommer frem til raske konklusjoner uten særlig vurdering, overveielse eller refleksjon (Dewey, 1910, s. 14). Dewey (1910) beskriver reflekterende tenkning slik: "Active, persistent, and careful consideration of a belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds which support it and the further conclusions to which it tends" (s. 6). Gjennom å bruke ordet "active" kontrasteres det i forhold til den type tenkning der man kun er passive mottakere av andres informasjon og kunnskap. Det innebærer at du tenker på egen hånd, stiller spørsmål og finner frem til informasjon selv. Med ordene "persistent" og "careful" kommer det frem at det er en type tenkning som er grundig og nøye, i motsetning til tilfeller der man trekker raske konklusjoner. Gjennom denne definisjonen tydeliggjøres også betydningen av grunnene man har til å tro eller mene noe, og virkningene og konsekvensene av det man velger å tro og mene. Slik kommer også viktigheten av argumentasjon ved kritisk tenkning frem i hans definisjon (Fisher, 2001, ss. 2-3). Argumentasjon som en del av kritisk tenkning vil jeg komme tilbake senere i kapitlet.

For å beskrive reflekterende tenkning, bruker Dewey (1910, s. 11) en reisende mann som metafor. Denne mannen er på reise i et ukjent land, og kommer til et veiskille. Her må han ta et valg: hvilken retning skal han velge? Han har to muligheter. Enten kan han ta sjansen på en retning og håpe på flaks, eller så kan han undersøke forutsetningene, forholdene og betingelsene rundt situasjonen og kanskje oppdage at et veivalg vil være bedre enn det andre. Dersom mannen velger alternativ nummer to, tenker han reflekterende, nettopp fordi han undersøker før han tar et valg (Dewey, 1910, s. 11). Altså tenker han reflekterende og kritisk rundt valget han skal foreta. Dewey's (1910) beskrivelse av reflekterende tenkning passer

godt med hvordan kritisk tenkning defineres i dag. Både reflekterende tenkning og kritisk tenkning forutsetter at man vurderer, utforsker og undersøker forutsetninger og forhold før man tar sitt egen standpunkt (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 14).

Eksempelet med den reisende mannen i et ukjent land demonstrerer også at kritisk tenkning ikke bare er en måte å tenke på, men også en måte å handle på. Om man tenker kritisk, kan man selv bestemme hvordan man vil tolke egne erfaringer, og videre hvordan man vil velge å handle ut fra disse. Man må vite hvordan man kan gjøre om og realisere de kritiske tankene i handlinger, som blant annet vil innebære å ta selvstendige valg (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 13).

Oppsummerende dreier det seg om å forholde seg aktivt og vurderende til all informasjon, alle meninger og problemstillinger som omgir oss (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 12). Du undersøker andres tanker og idéer, og kommer frem til konklusjoner der du enten er enig eller uenig med deres tanker og meninger. At man tenker kritisk innebærer også at man kan legge frem grunner for sine vurderinger, bedømmelser og meninger (Roche, 2015, s. 15).

2.2.1 Kritisk tenkning og argumentasjon

Argumentasjon spiller en viktig rolle i kritisk tenkning. Man er omgitt av argumentasjon hele tiden, som ønsker å overtale og å få oss til å endre eller innta et standpunkt. Derfor må man forholde seg kritisk til argumentene man møter. Man er nødt til å stille opp argumenter for å skille mellom ulike synspunkter, fremstillinger osv. Som kapittelet tidligere har vist, innebærer kritisk tenkning blant annet å ha dømmekraft og å være bevisst på hva som påvirker våre valg og beslutninger. Å vurdere egen og andres argumentasjon blir dermed en del av å det å lære elevene å tenke kritisk. Å forstå argumentasjon og å selv kunne argumentere blir viktig både når man skal ta beslutninger og avgjørelser, og når man skal vurdere andres meninger. (Jegstad, Jøsok, Ryen, & Sandvik, 2019).

Om man skal mestre dette, må man både finne frem til hva som er standpunktet og vurdere argumentasjonens holdbarhet. Er den svak eller sterk? Og hva skal man basere denne vurderingen på? For å gjøre en slik vurdering, kan man ta utgangspunkt i Blair og Johnsons (2006, s. 55) tre kriterier for evalueringen av en argumentasjon, som gjelder forbindelsen

mellom standpunktet og argumentet. For at et argument skal være sterkt, mener de at det må være relevant, akseptabelt og tilstrekkelig. Et argument er relevant når det som uttrykkes i argumentet har en sammenheng med standpunktet - at argumentet holder seg til saken det gjelder. Et argument er akseptabelt når det hentes fra en kilde som oppfattes som akseptabel. Dette kriteriet handler altså om kildens troverdighet og om man mener den kan stoles på. Det siste kriteriet, tilstrekkelighet, handler om om standpunktet er tilstrekkelig forsvart. Det innebærer at man må gjøre en vurdering av om det er behov for flere argumenter for å forsvare standpunktet. (Blair & Johnson, 2006, s. 55).

2.2.2 Kritisk tenkning - en generell ferdighet eller knyttet til spesifikt faginnhold?

Et sentralt spørsmål er om man skal se på kritisk tenkning som en generell ferdighet som er uavhengig av fagforhold, eller som tenkeferdigheter knyttet til faginnhold (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 14). Det er ulike meninger blant teoretikere rundt dette forholdet. På den ene siden er blant andre Alec Fisher (2001, s. 1) som mener at kritisk tenkning er et sett med grunnleggende tenkeferdigheter som kan tilegnes uavhengig av faginnhold. Han mener at tenkeferdigheter er overførbare, og at det derfor bør undervises direkte i kritisk tenkning og i disse overførbare tenkeferdighetene som et eget ”fag” (Fisher, 2001, s. 1).

På den andre siden menes det derimot at tenkeferdigheter ikke kan skilles fra et faglig innhold. Blant teoretikere med denne posisjonen er John McPeck (1981, ss. 3-7) som mente at tenkeferdigheter ikke kan generaliseres og overføres slik som Fisher (2001, s. 1) hevder. Dette fordi man alltid tenker på noe - en viss x . Enten om denne x er et problem, en aktivitet eller et fagområde tenker man alltid på noe. Derfor krever kritisk tenkning, ut fra denne posisjonen, kunnskap om det relevante fagfeltet, altså fagkunnskap (McPeck, 1981, ss. 3-7).

Kritisk tenkning trenger ikke å være enten eller. Disse to tilnærmingene og posisjonene kan begge integreres i synet på hva kritisk tenkning er. Slik vil man ikke bare se kritisk tenkning som en tenkemåte, men som en kvalitet ved tenkningen (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 51). Det kan på den ene siden argumenteres for at tenkeferdighetene som ligger til grunn for kritisk tenkning er generelle og overførbare, samtidig som at kriterier for hva som et gyldig argument vil variere ut fra spesifikke fagområder (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 15).

Oppsummerende handler kritisk tenkning om å bruke fornuften på en systematisk måte for å forstå, vite og lære – gjennom blant annet å undre seg, undersøke, fundere, reflektere, stille spørsmål og tvile. Men alt dette gjøres med utgangspunkt i kriterier og visse standarder, og det forutsetter at det finnes noe som er sant eller godt (Børresen, 2020, s. 82). Med det blir kunnskapsbegrepet relevant i forhold til kritisk tenkning.

2.3 Kunnskapsbegrepet

Man tenker altså kritisk med utgangspunkt i visse kriterier og standarder. Det forutsetter at det finnes noe som er sant og godt (Børresen, 2020, s. 82). Anne Schjelderup (2019) definerer kunnskap som ”begrunnet tro om fenomener i verden, om det som er og det som har vært” (s. 43). Videre legger hun frem et kunnskapssyn der kunnskap er ”menneskers tolkning av erfaringer, som aktivt settes inn i en sammenheng og tillegges en mening” (s. 44). Kunnskap er altså noe som kontinuerlig må skapes, vurderes og modifiseres. Dette må gjøres i et fellesskap hvor man får tilgang til et spekter av erfaringer og tolkninger rundt samme saksforhold. Elevene bør derfor ikke møte et kunnskapssyn i skolen der kunnskap fremstilles som noe endelig og fastsatt. De må inviteres inn i en prosess der kunnskap utvikles, og her lære å søke og utvikle kunnskap i et fellesskap (Schjelderup, 2019, s. 46). I samsvar med dette uttrykker Ferguson og Krange (2020) at det ligger bedre til rette for å praktisere kritisk tenkning dersom elevene ser på kunnskap som noe som er «tentativt, som utvikler seg over tid, er konstruert med utgangspunkt i informasjon fra forskjellige kilder og legitimeres gjennom argumentasjon og sosiale prosesser som samtaler og ved å se forskjellige kunnskapskilder i lys av hverandre.» (s. 197).

Mary Roche (2015, s. 12) legger frem et liknende syn på kunnskap, der kunnskap ses på som dynamisk, flytende og som en meningsskapingssprosess der konstruksjon av kunnskap avhenger av sosial interaksjon. Å la elevene møte et slikt kunnskapssyn i skolen vil fremme en mer humaniserende pedagogikk, som bygger på dialog, diskusjon, myndiggjøring og en frihet til å tenke og snakke (Roche, 2015, s. 12). Gjennom dette synet og denne pedagogikken vil barnet bli sett på som et unikt individ som har tanker og ideer som det er verdt å lytte til (Roche, 2015, s. 21).

2.3.1 Kunnskapssynet i Fagfornyelsen

Dette kunnskapssynet og denne forståelsen av kunnskap kan også sees i Læreplanens overordnede del. I kapittel 1.3 om ”Kritisk tenkning og etisk bevissthet” står det at:

Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige.

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6)

Her knyttes kritisk tenkning til kunnskapsutvikling, og kritisk tenkning legges frem som en forutsetning for å dyrke frem ny kunnskap (Ott, 2019, s. 38). Det er dette kunnskapssynet som også Schjelderup (2019, ss. 43-46), Ferguson og Krange (2020, s. 197) og Roche (2015, s. 12) legger frem og støtter, nemlig at kunnskap er åpen, dynamisk og foranderlig.

Samtidig er det i kapittel 2.2 om ”Kompetanse i fagene” i overordnet del av læreplanen et syn på, og en forståelse av kunnskap, som er mer lukket enn den som er lagt frem til nå. Det skal påpekes at «kompetanse» og «kunnskap» ikke er det samme. Kompetanse er noe mer enn kunnskap, og handler om hvordan man tilegner seg og bruker kunnskap og ferdigheter til å mestre utfordringer og oppgaver av ulikt slag (Utdanningsdirektoratet, 2017, ss. 9-10). I dette kapitlet om «Kompetanse i fagene» står det blant annet at ”Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk.” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Selv om det ikke kan settes et likhetstegn mellom kompetanse og kunnskap uttrykker dette sitatet et syn på kunnskap. Kritisk tenkning kobles her ikke lenger til utforskning og utvikling av kunnskap, men heller til å tilegne seg eksisterende teori og følge resonnementer.

Oppsummerende presenteres sammenhengen mellom kritisk tenkning og kunnskapsbygging i læreplanens Overordnede del på to måter, og derav knyttes kritisk tenkning til ulike kunnskapssyn – et faktabasert og et mer åpent og dynamisk kunnskapssyn (Ott, 2019, s. 39).

2.4 Hvorfor skal man arbeide med utvikling av kritisk tenkning?

2.4.1 *Utfordringer i dagens samfunn*

At kritisk tenkning er et satsningsområde i Fagfornyelsen kan man se på som et tegn på at det er en nødvendighet for å møte kravene i dagens samfunn. Dagens samfunn utvikler seg i en enorm fart. All mulig informasjon er mer tilgjengelig enn noen gang, som medfører at man heller aldri har valgt bort like mye informasjon som i dag. Alt fra falske nyheter, konspirasjonsteorier og ekstreme synspunkter til forskningsartikler, lover og underholdning er bare noen tastetrykk unna. Gjennom mobiltelefoner, nettbrett og datamaskiner har vi alle tilgang til en informasjonsoverflod. Dette krever at mottakeren må ta valg kontinuerlig. Det er lett å rote seg bort i all denne informasjonen, og det kan føre til at man tar lite gjennomtenkte valg. Som nevnt tidligere, kommer ordet ”kritisk” fra det greske ordet ”krinein”, som betyr ”å skjelne”. Nettopp dette, å skille mellom falske og sanne antakelser, har aldri vært viktigere enn i dagens overflod av informasjon, synspunkter, meninger og ideer.

(Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 11).

2.4.2 *Kritisk tenking og skolens dannelsingsmandat*

Den kritiske tenkningen som ansatte i skolen skal dyrke og utvikle har som nevnt et kunnskapsmessig og verdimesig grunnlag. Det betyr at det er visse kriterier for hva som er gyldige og akseptable argumenter, påstander, resonnementer og forklaringer, og noen grunnleggende verdier som skolen skal fremme. Dette gjør at kritisk tenkning kan knyttes til et dannelsingsperspektiv (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 14). Som man kan lese i Opplæringslovens formålsparagraf, er danning en av skolens store oppgaver: ”Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar *danning* og lærelyst.” (1998, §1-1).

En eldre og enkel forståelse av dannelsingsbegrepet innebærer at barnet skal siviliseres gjennom å tilegne seg kulturverdier og kunnskap. I nyere tid og nyere pedagogikk dreier danning seg om å bruke ulike verktøy – altså evnen til å lære og anlegget til å handle. Det har med andre ord vært en utvikling fra det materielle og til formelle dannelsingsbegrepet og perspektivet (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, ss. 17-18). En sentral person innenfor dannelsingsfeltet er den tyske pedagogen Wolfgang Klafki (2014). Han mente at motsetningen mellom den materiale og formale danningen var en blindvei, og introduserte derfor begrepet og teorien ”kategorial danning” (Klafki, 2014). Denne teorien inkluderer elementer fra både

den materiale og den formale danningsteorien, og ble senere utviklet til en kritisk-konstruktiv didaktikk. Den kritiske delen av den kritisk-konstruktive didaktikken handler om at det er en nødvendighet å oppdage og avsløre samfunnets maktforhold, og å problematisere disse, fordi dannelsesidealet ikke nødvendigvis reflekterer virkeligheten man lever i. Den konstruktive siden av didaktikken dreier seg om hvordan bestemte handlinger kan bidra til å forme samfunnet i samsvar med det normative idealet.

(Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, ss. 17-18).

Klafki (2014) mente at formålet med skole og utdanning er å utvikle elevenes evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som innebærer å kunne ta egne, gjennomtenkte, reflekterte og informerte valg (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 17). Som den kritisk-konstruktive didaktikken og Klafkis (2014) syn på formålet med all utdanning viser, er kritisk tenkning et viktig aspekt ved danning.

2.4.3 Kritisk tenkning som en forutsetning for et demokratisk samfunn

I Opplæringsloven (1998, §1-1) står det også at opplæringen ”skal fremme *demokrati*, likestilling og vitenskapelig tenkjemåte.”. «Demokrati og medborgerskap» har også sitt eget kapittel under læreplanens overordnede del og er et nytt tverrfaglig tema med Fagfornyelsen. Her står det blant annet:

Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet.

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13)

I dette utdraget nevnes kritisk tenkning eksplisitt blant kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig for å delta i demokratiske prosesser og fremme et demokratisk samfunn. Den norske skolen har et mål om å utdanne deltakende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Kritisk tenkning er en forutsetning for å få til dette. For å kunne delta i et demokratisk samfunn og for at samfunnet i det hele tatt skal være demokratisk, må man kunne undersøke både synlige og usynlige maktforhold og strukturer på en kritisk måte.

Utfordringene for de som vokser opp i dagens samfunn, som beskrevet i kapittel 2.4.1, bringer med seg bekymringer. Mange blir vant til, og oppfordres fra tidlig alder, til såkalt ”gruppetenkning” gjennom dagens media-drevne samfunn. Gruppetenkning innebærer å føle seg presset til å være enig med en gruppes meninger, ofte imot ens egne bedre vurderinger. Slik tenkning strider imot demokratiske prinsipper, og vil ofte føre til feilaktige vurderinger. Skolen må jobbe for å utdanne og drive frem fritt-tenkende individer, som tenker på en uavhengig og selvstendig måte, med lidenskap for og ønske om dialog og meningsdeling. Slik vil man motstå gruppetenkning, og dette vil bidra til å skape et åpent og demokratisk samfunn (Roche, 2015, s. 14).

Jeg lar Vivian M. Vasquez (2007) oppsummere kritisk tenkning som en forutsetning for et demokratisk samfunn:

Given this complex world, we cannot afford for children not to engage in some tough conversations if they are to learn to become critical analysts of the world who are able to make informed decisions as they engage with the world around them.

(Vasquez, 2007, s. 6)

2.5 Literacy

Essensielt for både å kunne arbeide med en bildebok generelt, men også for å kunne bruke bildeboken i arbeidet med elevenes kritiske tenkning, er «literacy». Begrepet kan oversettes til blant annet «litterasitet» og «skrifthyndighet» på norsk. Likevel er det det engelske begrepet som hovedsakelig blir brukt, også på norsk. Blikstad-Balas (2016, s. 15) viser til mangler ved disse oversettelsene fordi de er snevre og gir misvisende assosiasjoner. Jeg støtter meg til dette og velger derfor å bruke det engelske begrepet videre. Tidligere handlet literacy kun om å mestre selve lesingen og skrivingen, men det har i dag en langt bredere betydning (Roche, 2015, s. 6). I tillegg til å kunne avkode bokstavtegn for å skrive og lese, inkluderer det også å kunne delta aktivt i utveksling av budskap gjennom ord, bilder og andre uttrykksformer (Nordstrand & Karsrud, 2014, s. 55). Om literacy-begrepet skriver Unesco dette: ”Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world.” (Unesco, 2019). Med dette presenteres en forståelse av begrepet som et identifikasjonsmiddel, og den inkluderer det å forstå, tolke, uttrykke seg og kommunisere slik

at man kan delta i et stadig utviklende samfunn. Denne forståelsen samsvarer også med definisjonen og forståelsen til Nordstrand og Karsrud (2014, s. 55).

Fordi literacy er en så vid og kompleks kompetanse, som er relevant i flere ulike kontekster og sammenhenger, er det også ulike tilnærminger til og definisjoner av fenomenet ut fra hvilket forskningsfelt man befinner seg i (Blikstad-Balas, 2016, s. 23). Blant disse vil jeg i de følgende avsnittene kort utdype «tidlig literacy», «kritisk literacy» og «visuell literacy», som jeg ser på som relevante i forhold til mitt masterprosjekt.

2.5.1 Tidlig literacy

Barns tilegnelse av literacy begynner lenge før de begynner på skolen og formelt skal lære å lese og skrive. Det er ikke slik at utviklingen av literacy er noe som starter når man lærer å lese eller skrive (Blikstad-Balas, 2016, s. 24). Den språklige utviklingen som foregår frem til rundt åtteårsalderen går under betegnelsen «tidlig literacy», og inkluderer barns erfaringer med muntlig språk, symbolspråk og skriftspråk (Gjems, 2016, s. 11). Å arbeide med barns språktilegnelse fra de er helt små, har stor betydning for både sosial og emosjonell utvikling, deltakelse i lek, etablering av vennskap, kunnskapstilegnelse og læring (Gjems, 2016, ss. 12-13). Barns tidlige erfaringer med språk og tekster er av stor betydning for deres videre literacy-utvikling, og for hvilket forhold de vil utvikle til lesing og skriving. Det innebærer med andre ord at arbeid med tidlig literacy danner grunnlaget for den videre literacy-utviklingen i skolen. Barnas egne språklige aktivitet er avgjørende for hva de lærer av ord og om språk, og dermed er samtaler den mest betydningsfulle og sentrale aktiviteten i tilegnelse av tidlig literacy (Gjems, 2016, s. 14).

2.5.2 Kritisk literacy

Kritisk literacy kan ses på som kritisk tenkning rundt litteratur og det som formidles (Roche, 2015, s. 11). Enkelt forklart handler det om å forholde seg kritisk til ulike typer tekster og det de forsøker å formidle. Innenfor kritisk literacy er det dermed viktig å møte tekster med motstand og kritikk, for å avsløre sannheter og makter bak en tekst (Blikstad-Balas, 2016, ss. 29-30). Det involverer å undersøke og granske forholdene mellom språkbruk, sosial praksis og makt, og å identifisere og studere både de åpenbare og de skjulte ideologiene bak hver bok eller litterære verk (Roche, 2015, s. 24). Det handler om å lære å være nysgjerrig, ikke-tilfreds, skeptisk og involvert (Roche, 2015, s. 121). Med en slik kritisk tekstkompetanse vil

man klare å forstå hvilke virkelighetsversjoner som vektlegges og fremheves, og hvilke som neglisjeres. Med den viten om at tekster representerer og fremmer synspunkter, demper andre synspunkter og påvirker mottakers meninger og ideer, må elevene lære å kritisk analysere tekster. De må lære å se forbi og utover tekstenes eksplisitte ord og å forstå hvordan teksten fungerer for å posisjonere leseren (Jewett & Smith, 2003, s. 69).

2.5.3 Visuell literacy

Visuell literacy involverer evnen til å dekonstruere, tolke og analysere bilder og illustrasjoner. I tillegg til å forstå fenomener og grafemer, må elever lære å skape mening ut fra multimodale tekster og komplekse bilder (Roche, 2015, s. 25). Barn må få god tid til å utforske og undersøke bilder, illustrasjoner, symboler og farger nøye. Gis det nok tid til dette vil barna kunne skape mye mer mening ut fra boken og få en dypere forståelse av den (Roche, 2015, s. 43).

2.6 Bildebøker

I det følgende vil jeg først ta for meg bildeboken og redegjøre for dens særtrekk. Videre vil forholdet mellom tekst og leser være i sentrum, før høytlesingssituasjonen og varianter av den interaktive lesingen er tema.

Bildebøkens potensiale i klasserommet inkluderer både muligheter for barn til å engasjere seg i dialoger og diskusjoner, og til å utøve kritisk tenkning, i tillegg til potensialet for litterær utvikling (Roche, 2015, s. 24). Roche (2015, s. 79) understreker de mange fordelene ved bruk av bildebøker: de kan være en viktig kilde til glede, vekke leser-interesse hos barn, og gjennom deling og diskusjon rundt bildebøkene kan de bidra til utvikling av både evnen til kritisk tenkning og dialogferdigheter.

2.6.1 Multimodalitet

Bildeboken er en multimodal tekstform. Semiotikeren Gunther Kress (2003) var den første som brukte begrepet ”multimodalitet” fordi han mente at det er flere deler enn bare den verbale teksten som bærer mening. Disse delene kalte han modaliteter (Tørnby, 2020, s. 36). At bildeboken er en multimodal tekstform betyr da at den benytter seg av minst to ulike modaliteter for å skape mening, på alle oppslagene i boken. En modalitet er ulike meningsskapende systemer, som for eksempel bilder, skriftlig verbalspråk, lyd og musikk.

Modalitetene som benyttes i bildeboken er illustrasjoner og skriftlig verbalspråk. I høytlesingssituasjoner og for de minste barna som ikke har lært seg å lese, kan også stemmen, altså lyd, beregnes som en modalitet (Birkeland & Mjør, 2013, s. 69). Om en bok skal gå under termen ”bildebok”, må både bilde og tekst være meningsbærende og sammen i helhet danne et narrativ (Ommundsen, 2010, s. 39).

De ulike modalitetene har ulikt meningspotensial. De vil ha ulike grenser for hva og hvordan de kan uttrykke noe til mottakeren. Eksempelvis vil skrift og bilde ha ulike muligheter og begrensinger, og dette kalles for modal affordans (Bjorvand & Lillesvangstu, 2014, s. 118). Mens skrift egner seg bedre til å forklare og til å gjengi tanker og dialoger, vil bilder kunne gi bedre inntrykk av for eksempel hvordan noe eller noen ser ut, miljøskildring eller sette en stemning gjennom fargevalg. En god bildebok vil utnytte modalitetenes affordans fullt ut, slik at modalitetenes styrker sammen vil bli noe eget og annet enn enkeltdelene hver for seg. (Bjorvand & Lillesvangstu, 2014, s. 118; Skjelbred & Bjørkvold, 2014, ss. 35-38).

2.6.2 Ikonotekst

Et viktig element ved bildeboken er samspillet mellom modalitetene. Essensielt når man leser en bildebok er å lese alle modalitetene sammen, nettopp fordi akkurat dette samspillet og det samtidige møtet med modalitetene er egenarten til bildeboken. Når man leser en bildebok, møter man ikke én og én modalitet av gangen, men helheten av alle modalitetene (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 35). Til dette samspillet hører begrepet «ikonotekst» til. Begrepet stammer fra den svenske bildebokforskeren Kristin Hallberg (1982), og brukes om samspillet mellom bilder og tekst. Det er i dette samspillet mellom modalitetene at bildebokens egentlige tekst kommer frem. Å lese en ikonotekst vil si å lese en syntese av to modaliteter - bilder og skrift. Det vil si at man må se på hvordan modalitetene gir mening sammen, i lys av hverandre (Bjorvand & Lillesvangstu, 2014, ss. 116-117; Ommundsen, 2018, s. 156).

Samspillet mellom modalitetene deles inn i ulike grupper, ut fra hvordan modalitetene samsvarer. Ommundsen (2018, ss. 156-157) støtter seg til en modell inspirert av Nikolajeva og Scott (2006) som deler samspillet mellom modalitetene inn i fem ulike typer, ut fra hvordan de samsvarer. Typene kan plasseres langs en skala hvor man på den ene siden har den tradisjonelle bildeboken hvor verbalteksten har hovedoppgaven, mens illustrasjonene er mer til pynt. I den andre enden av skalaen har bildene derimot en mer selvstendig rolle. Den første, og mer tradisjonelle, ikonotekst-typen kalles for den «symmetriske bildeboken» og her

forteller modalitetene det samme. Den neste kalles for den «utfyllende» eller «utdypende bildeboken», hvor ord og bilder utfyller hverandre. Den tredje typen kalles for den «utvidende bildeboken». Her utvider modalitetene hverandre, og er slik gjensidig avhengig av hverandre. Den fjerde typen har navnet den «kontrapunktiske bildeboken». Ved et slikt samspill motsier eller utfordrer ord og bilder hverandre. Den siste typen kalles for den «sylleptiske bildeboken». Her forteller modalitetene helt ulike historier (Ommundsen, 2018, ss. 156-157). Tørnby (2020, s. 40) støtter seg også til hvordan Nikolajeva og Scott (2006) beskriver interaksjonen mellom ord og bilder, men vektlegger imidlertid kun det symmetriske samspillet, det utfyllende samspillet og det kontrapunktiske samspillet.

2.6.3 Moderne bildebøker

Bildeboksjangeren har endret seg mye de siste femti årene, både i forhold til formspråk og innhold. Tidligere har det vært vanlig at illustrasjonene i bildeboken har vært sekundære i forhold til den verbale teksten. Bildene har gjerne gjenfortalt og pyntet teksten, men som alle de ulike samspillsformene viser, er det ikke slik lenger i dag. I mange nyere bildebøker er bildene mer tolkende og selvstendig, og spiller en viktigere og større rolle i meningsskapingen enn tidligere. I forhold til bildebøkernes innhold blir visse temaer som ofte har blitt unngått i bildebøker for barn, som for eksempel sorg, sjalusi og vold i hjemmet, skildret i nyere bildebøker. Dette resulterer i bildebøker som er mer åpne rundt psykologiske og filosofiske temaer og samfunnskritikk (Bjørvand & Lillesvangstu, 2014, s. 115).

Et relevant begrep i forhold til utviklingen av barnelitteraturen og bildebøker er ”all-alder-litteratur” eller såkalt ”crossover-fiksjon”. Siden starten av 1990-tallet har skillet mellom barne- og voksenlitteratur blitt mer flytende og det blir lagd mer og mer litteratur som kan gå under betegnelsen all-alder-litteratur. Dette er en type litteratur som både retter seg mot en barneleser og en voksenleser gjennom samme litterære verk. All-alder-litteraturen de siste tjue årene viser at grensen mellom barne- og voksenlitteratur stadig viskes ut og at den stadig utfordrer og tøyser grensene i forhold til hva barnelitteratur kan handle om (Ommundsen, 2010, s. 36). Ommundsen (2010, ss. 47-48) påpeker likevel at det er behov for at det skal være en grense på hva litteratur for barn er eller kan være; den skal henvende seg til barn som mottakergruppe og barn har en annen erfaringsverden enn voksne. Det betyr ikke at barnelitteratur ikke kan rette seg mot voksne, men det må ikke skje på bekostning av barna. Barnemottakeren må ikke ekskluderes. Med andre ord er all-alder-litteratur og crossover-

fiksjon litteratur som henvender seg til både en barnemottaker og en voksenmottaker, uten at det går på bekostning av den ene eller den andre (Ommundsen, 2016, s. 29).

Ommundsen (2016, ss. 30-31) deler crossover-litteratur inn i tre grupper; naiv, kompleks og eksistensiell. Den naive litteratur-gruppen kjennetegnes av at forfatter og illustratør skriver og tegner på en måte som barnet selv ville gjort. Det brukes altså en naiv tegne- og skrivestil. Komplekse barnebøker benytter seg av mer avanserte og komplekse fortellerstrukturer, litterære virkemidler og grep som opp gjennom har hørt til i voksenlitteraturen. Slik kompleksitet krever kognitive ferdigheter hos mottakeren, samtidig som at den bidrar til å utvikle slike ferdigheter. Den siste gruppen, eksistensielle bildebøker, angriper de store og viktige spørsmålene i livet, og kan ofte inkludere temaer som lenge har blitt sett på som ikke-tilhørende i litteratur for barn. En bok trenger ikke å kun tilhøre en av disse gruppene. Crossover-bildebøker og all-alder-litteratur har ofte trekk fra flere av disse tre gruppene. (Ommundsen, 2016, ss. 30-31).

2.6.4 Tolkning av bildebøker

Det å lese innebærer å få mening ut av tekster. Det spesielle med multimodale tekster er, som tidligere nevnt, at du skal mestre å skape mening ut av flere modaliteter (Tønnessen, 2014, s. 104). I det følgende vil jeg ta for meg ulike komponenter som er aktuelle i en bildebokanalyse.

Først og fremst er bildebokens motiv og tematikk essensielle i en analyse. Bokens motiv er helt konkret hva den handler om. Tematikken er derimot en mer abstrakt tolkning av hva boken handler om. (Ommundsen, 2018, ss. 162-163).

Det første man ser på når man skal lese en bildebok er gjerne bokens paratekster. Det vil si bokens forside, bakside, innsiden av bokomslaget og tittelside. Paratekstenes hensikt er å gi leseren informasjon om bokens innhold (Ommundsen, 2018, s. 158). De skal sette leseren i stemning, gjøre leseren interessert og nysgjerrig og klar for å gå løs på resten boken (Bjorvand & Lillesvangstu, 2014, s. 117).

Når man leser bokens hoveddel, vil leseren pendle mellom å ha fokuset på de ulike modalitetene. Skrift og bilde vil påvirke hverandre, og leserens totalopplevelse av samspillet blir ens tolkning av ikonoteksten. I høytlesingssituasjoner, som det er mange av i

begynneropplæringen, vil elevene enklere kunne konsentrere seg om og fokusere på ikonotekstens helhet (Bjorvand & Lillesvangstu, 2014, s. 117).

En bildeboks layout, teknikk og fargebruk har mye å si for leserens estetiske opplevelse og tolkning av bildene. Layout handler om hvordan en bokside visuelt ser ut. Det inkluderer blant annet hvor verbalteksten er plassert, hvor illustrasjonene er plassert, om bildene er rammet inn eller om de fyller siden helt ut til papirkanten. Teknikk dreier seg om hva slags bilder og illustrasjoner boken inneholder. Er det digitale fotografier, er det malte bilder eller kanskje tegnede bilder? Farger er også en ressurs av betydning. Ulike farger kan skape ulike stemninger og kan symbolisere følelser og tematikk.

(Ommundsen, 2018, s. 160).

Videre kan bildeutsnitt og perspektiv være spennende å undersøke. Gjennom bildeutsnitt bestemmes leserens avstand til oppslaget motiv. For eksempel vil et oversiktsbilde skape en større avstand til det som skjer, mens gjennom bruk av et nærbilde vil man komme tettere på motivet. Gjennom bildeutsnitt gjør illustratøren et valg om hva bildet skal informere om. Ulike bildeutsnitt kan bidra til å understreke følelser, skape spenning og tilføre enten distanse eller intimitet til motivet. Perspektivering handler derimot om synsvinkel. Gjennom ulike perspektiv kan leseren posisjoneres i forhold til det oppslaget viser. Her kan man skille mellom fugle-, normal- og froskeperspektiv. Ulike perspektiv kan blant annet brukes for å formidle hvilken maktposisjon bokens karakterer har. Når illustratøren opphever vanlige proporsjonsregler og en karakter illustreres overdrevent eller underdrevent i størrelse, kalles det for verdiperspektivering. Dette kan også bidra til å formidle ulike maktforhold.

(Ommundsen, 2018, s. 160).

I en fortellende tekst er fortelleren skrevet inn som en stemme i teksten. Birkeland og Mjør (2013, s. 54) deler fortellerstemmene inn i enten dramatisert eller udramatisert fortellerstemme. Dette går overens med inndelingen etter førstepersonsforteller og tredjepersonsforteller. Videre kan man også skille mellom en personal og aural forteller i fortellinger. Den personale fortelleren er selv en deltaker i fortellingen, og inkluderer gjerne tanker og følelser. En aural forteller deltar ikke selv i handlingen, men observerer handlingen utenfra (Federl & Abusland, 2019).

Dersom forfatteren eller illustratøren skriver inn referanser til andre tekster eller bilder, kalles det for intertekstualitet. Det kan for eksempel være referanse til kjente eventyr, eller visuelle referanser til kjente malerier eller steder. Dersom leseren kjenner igjen referansen, kan slike intertekstuelle og intervisuelle referanser legge ekstra mening til leseopplevelsen. Derfor er ofte slike referanser tydelig plassert i den kulturelle konteksten som bildeboken kommer fra. Slike referanser kan gi en tilleggsverdi og bidra i leserens tolkning og forståelse av boken. (Ommundsen, 2018, ss. 160-161).

2.6.5 Forholdet mellom tekst og leser

For at læreren skal kunne utfordre eleven både i forhold til tenkemåte og perspektiv, kan det være nyttig å vite noe om hva som skjer når eleven blir lest for eller leser selv. Derfor vil jeg i det følgende ta for meg forholdet mellom tekst og leser.

Resepsjonsteorien tillegger leseren stor betydning, og hvordan litterære verk blir mottatt av leseren er i fokus. En sentral resepsjonsteoretiker i den leserorienterte litteraturvitenskapen er den amerikanske litteraturteoretikeren Judith Langer (2005, ss. 31-35), som er opptatt av leserens betydning i møte med tekster. Leserens danner seg forestillinger både i møte med teksten, underveis i lesingen og i etterkant av lesingen. Til dette beskriver Langer (2005, ss. 31-35) fire ulike faser elever går gjennom i sin bygging av forestillingsverdener. Forestillingsverdener er verdener av forståelser som kontinuerlig utdypes, utfordres og forandres gjennom en forståelsesprosess i lesing av en tekst. Forestillingsverdener favner både det man ikke forstår og det man forstår, og de er hele tiden i endring eller åpne for endringer. Det er disse kontinuerlige endringene og utvidelsene som Langer (2005, ss. 23-24) kaller for bygging av forestillingsverdener. Fordi man hele tiden forsøker å skape mening fra teksten og dens elementer, bygger man sin forestillingsverden når man leser. I det følgende kommer en beskrivelse av de ulike fasene.

Fase nummer 1 kalles «Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden». Før man begynner lesingen av en tekst befinner man seg utenfor, men når man begynner å lese stiger man inn i en forestillingsverden. I denne fasen danner man seg et bilde av hva teksten handler om ut fra de ledetrådene man har tilgang til. Forestillingsverdenen utvikles ut fra leserens forutsetninger og tekstens ytre inntrykk. For eksempel kan forestillingene dannes ut fra bokens tittel og paratekster. Denne fasen brukes ikke kun i begynnelsen av leseprosessen,

men også gjennom hele prosessen. For eksempel vil man være i denne fasen når man møter på noe uventet i teksten. (Langer, 2005, ss. 31-32).

Fase nummer 2 kalles «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden». Dette er ofte den meste brukte fasen. I denne fasen jobber man aktivt med å hele tiden å utdype den forståelsen man har av teksten. Leseren bruker all opparbeidet kunnskap fra boken, all ny informasjon han møter, og sine forutsetninger til å hele tiden gjøre sin tolkning fyldigere. Forestillingene kan utvikles og utdypes både i møte med nye opplysninger, men også ved å reflektere over og samtale rundt det man har lest. (Langer, 2005, s. 33).

Fase nummer 3 kalles «Å stige ut og tenke over det man vet». Denne fasen skiller seg fra de to først nevnte fasene som hovedsakelig har som hensikt å bygge forestillingsverdenen. I denne fasen er det motsatt. Her bruker man sin forståelse og tolkning av teksten til å øke egen kunnskap og erfaring. Det handler her om å fokusere på hva teksten og dens innhold kan bety for våre egne liv. Det blir slik en interaksjon mellom den fiktive verdenen og vårt virkelige liv, der forestillingsverdenen kan påvirke livet, samtidig som at livet påvirker forestillingsverdenen. Denne tredje fasen blir ikke like mye brukt som de to første fordi ikke alle tekster man møter rører ved leseren på en måte som påvirker våre holdninger. (Langer, 2005, ss. 33-34).

Fase nummer 4 kalles «Å stige ut av og objektivere opplevelsen». Her distanserer man seg fra den etablerte forestillingsverdenen og reflekterer over den. Man objektiviserer sin egen forståelse, leseopplevelse og selve teksten, for så å gå inn i rollen om analytikere og kritikere av teksten. Man ser med andre ord modalitetene i et mer analytiske perspektiv. For eksempel kan man se på forfatterens skrivemåte, illustratørens teknikk og fargebruk eller koble teksten til andre tekster man har lest. (Langer, 2005, ss. 34-35).

Med kunnskap om disse fasene blir det enklere å forstå barnets opplevelse av lesingen i klasserommet og hvordan deres forståelse og tolkning av teksten utvikler seg. Fasene som Langer (2005, ss. 31-35) presenterer er ikke lineære faser, men faser man kan bevege seg mellom, og inn og ut av under lesing. Det kan også være at leseren aldri er innom for eksempel fase tre eller fire. Denne inndelingen i faser kan fungere som en hjelp for læreren når man skal planlegge aktiviteter rundt lesingen og spørsmål knyttet til teksten. Slik kan man

få elevene til å bevege seg inn og ut av de ulike fasene, og videre dele og reflektere over egen forståelse, tanker og meninger, og slik utvide disse (Langer, 2005, s. 39).

2.6.6. Høytlesing og den interaktive lesingen

Høytlesing er en naturlig og viktig del av litteraturformidlingen i begynneropplæringen. Den gir alle elever de samme mulighetene og den samme tilgangen til en tekst, uavhengig av hva en mestrer å lese på egenhånd (Håland & Ulland, 2014, s. 256). Når barn får lytte til fortellinger, blir de bedre kjent med det skriftlige språket, fortellingsstrukturer og ulike typer tekster. Høytlesingssituasjonene bidrar til å utvikle deres vokabular på en måte som det hverdagslige språket ikke vil gjøre, samtidig som at barna kan oppdage at bøker kan være en kilde til interesse og glede (Håland, Hoem, & McTigue, 2020, s. 2; Roche, 2015, s. 56).

For å utnytte potensialet og alle fordelene ved høytlesing, er ikke høytlesingen alene tilstrekkelig. Mange av fordelene og mye av gleden barna opplever ligger i samtalene rundt det de har lyttet til (Roche, 2015, ss. 56-57). Her kommer begrepet og fenomenet interaktiv lesing, også kalt dialogisk lesing, inn. En dialog innebærer og involverer blant annet sosiale forhold, tenkning, snakking, lytting, respons, refleksjon, respekt og oppmerksomhet – det er en interaktiv prosess. Når man leser en bildebok på en interaktiv måte, innebærer det at læreren bruker boken til å engasjere barna i en autentisk dialog med både seg selv og med hverandre, om boken og dens innhold. Dialogen rundt boken kan dreie seg om for eksempel bokens karakterer, hendelser, språk, illustrasjoner eller selve handlingen. At dialogen er autentisk betyr at det skapes ekte engasjement og vies full oppmerksomhet når man lytter og responderer til hverandre. Dette krever innsats fra læreren, og som jeg vil komme inn på litt senere under kapittel 2.7, forutsetter det et visst miljø og en viss kultur som kjennetegnes av tillit, åpenhet, respekt og omsorg (Roche, 2015, s. 49). Dersom samtalen om litteratur skal få et godt innhold og kunne utdypes, må de som samtaler sammen møte hverandres meninger, synspunkter og innspill med respekt (Tønnessen, 2014, s. 52).

Et mye praktisert pedagogisk grep i den interaktive lesingen er lesestopp. Dette foregår ved at man tar en pause fra høytlesingen ved å invitere elevene til å samtale. Disse lesestoppene kan både oppstå spontant, men kan også forberedes i forkant av læreren ved å finne frem til steder i boken som egner seg for samtale, utforskning, undring og refleksjoner og formulere spørsmål (Hoel, u.å.). Håland et al. (2020, s. 3) understreker viktigheten av å inkludere og planlegge slike lesestopp for å tenke og samtale sammen. De påpeker at de verdifulle situasjonene der

elevene får reflektere over innholdet oppstår oftere når man planlegger, fremfor å etterlate alt til spontaniteten. For både å tilrettelegge for refleksjon, bedre elevenes forståelse og for å analysere og forstå detaljer i teksten, mener Santoro et al. (2016, s. 287) at man bør samtale underveis i høytlesingen. De vektlegger med andre ord at man bør inkludere lesestopp for å samtale om mindre deler av den totale teksten, fremfor å vente til man har lest gjennom hele teksten. Lesestopp kan altså være en måte å tilrettelegge for gode samtaler på, men man bør samtidig være bevisst på at slike lesestopp også kan oppleves som en avbrytelse i en god leseopplevelse (Hoel, u.å.). Dette påpeker også Håland og Hoel (2016, s. 34) i deres artikkel om generell og fagspesifikk lese- og skriveopplæring. De så i etterkant av deres klassesamtaler rundt to bildebøker at de hadde lagt opp til for mange lesestopp med spørsmål.

Det kan trekkes koblinger mellom den interaktive lesingen og «den litterære samtalen». I likhet med den interaktive lesingen kjennetegnes den litterære samtalen av utveksling av synspunkter. Det skal være en tilnærming til litteratur hvor alle deltakende elever skal få fortelle og dele det de har på hjertet. Den litterære samtalen skal ikke være en kontrolløvelse hvor elevene blir sjekket i hva de har fått med seg og hva de kan. Den skal heller være en oppriktig samtale om den aktuelle litteraturen, der alle elevers innspill er like mye velkomne og verdifulle (Tønnessen, 2014, s. 52). Når Tønnessen (2014, ss. 51-53) skal beskrive hvordan en slik samtale bør foregå, støtter hun seg til Dysthe (1995, ss. 214-216) og det hun kaller en «dialogisk diskurs».

Dysthe (1995, ss. 214-216) legger frem noen elementer og holdepunkter for denne dialogiske diskursen. Det første elementet handler om bruken av «autentiske spørsmål». Autentiske spørsmål kjennetegnes av at de er åpne, uten gitte svar og fasiter. Læreren sitter ikke med et korrekt svar, men ønsker heller å få frem elevenes refleksjoner og tolkninger. Slike autentiske spørsmål er essensielle i den dialogiske diskursen, og dermed i den litterære samtalen. Når elevene møter autentiske spørsmål, utfordres de til å tenke selvstendig, reflektere, formulere og ytre egne meninger og verdier. Med andre ord vil slike spørsmål bidra til kritisk tenkning i klasserommet og rundt bildebøker. I tillegg vil autentiske spørsmål bidra til en kultur hvor elevene ses på som viktige bidragsytere (Dysthe, 1995, s. 214).

Det er også vanlig å skille mellom åpne og lukkede spørsmål. Åpne spørsmål er i likhet med autentiske spørsmål, spørsmål som ikke har et fasitsvar. Åpne spørsmål kan svares på flere måter, men forskjellen fra autentiske spørsmål er at læreren kjenner til de ulike

svaralternativene. Lukkede spørsmål er det motsatte av slike åpne spørsmål, og har dermed gitte svar og kan ofte svares på med korte fraser (Dysthe, 1995, ss. 57-58). Andersson-Bakken (2015, s. 293) peker i sin artikkel på at dette skillet mellom åpne og lukkede spørsmål ikke alltid er så enkelt. Hun fant at åpne spørsmål også kan ha funksjonen som lukkede spørsmål fordi de i praksis ikke er åpne når den som stiller spørsmål er ute etter et spesifikt svar. Hun mener derfor at om den som stiller spørsmålet kan godta alle typer svar, er spørsmålet virkelig åpent (Andersson-Bakken, 2015, s. 293).

De to neste elementene som Dysthe (1995, ss. 214-216) vektlegger handler om hvordan man møter og følger opp elevenes svar. Det første kaller hun «opptak» av elevsvar. Det innebærer å følge opp elevenes svar og innspill i det neste spørsmålet som stilles. Slik vil elevenes innspill tydeliggjøres, samtidig som at elevene utfordres til å reflektere videre over svaret sitt. Dersom læreren praktiserer dette, kan også elever overføre teknikken i sin måte å føre samtaler og diskusjoner på. Uansett om det er læreren eller eleven som praktiserer opptaket, forutsetter det at man må lytte oppmerksomt til hva som sies, trekke ut det viktigste og følge det opp i det neste spørsmålet, sånn at tanken ikke forsvinner (Dysthe, 1995, s. 214).

Opptak er sterkt knyttet til det siste elementet «høy verdsetting». Høy verdsetting innebærer at læreren tar elevenes innspill, meninger, refleksjoner og synspunkter på alvor og bruker det videre i samtalen. Denne verdsettingen bør være spesifikk, fremfor generell ros. Gjennom en slik verdsetting vil man signalisere at elevenes tanker er verdifulle, og at de er viktige kilder til kunnskap (Dysthe, 1995, ss. 215-216). Lærere som på ulike måter retter på eller korrigerer elevers tenkning og forståelse av en tekst, vil hindre elevene både i å delta i den litterære samtalen, men ikke minst, i å tenke kritisk. Dersom man mestrer denne dialogiske ledelsen, åpner man opp for at elevene kan tenke og tolke videre (Dysthe, 1995, ss. 53-54). Med andre ord vil en slik dialogisk diskurs stimulere til kritisk tenkning hos elevene.

For at slike samtaler skal bli vellykket, for at den skal bli mest mulig menings- og læringsfull, kreves det høy bevissthet hos læreren. Samtalen bør struktureres og forberedes godt (Skardhamar, 2018, s. 78). Skardhamar (2018, ss. 81-83) legger frem fire ulike spørsmålstyper, som man kan bruke for å strukturere samtalen. En variasjon av disse spørsmålstypene vil bidra til å engasjere elevene, resonnement, refleksjon og analyse. Disse fire spørsmålstypene kalles for identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål, aktualiseringsspørsmål/overføringsspørsmål og observasjonsspørsmål/hukommelsesspørsmål.

Identifikasjonsspørsmål har som formål å skape et bånd mellom teksten og leseren. De stiller ikke krav til kunnskap hos eleven, men er spørsmål som appellerer til engasjement og følelser. Her får eleven mulighet til å sette seg inn i situasjoner, følelser og perspektiver, som også er en del av det å tenke kritisk. Det er derimot i refleksjonsspørsmålene det ligger størst potensiale til å reflektere, resonnere og undre seg på et dypere nivå. Skardhamar (2018, s. 82) uttrykker derfor at disse spørsmålene bør utgjøre hovedfasen i en litterær samtale. Disse spørsmålene har som formål få leseren til å gå dypere inn i teksten og til å reflektere over ulike forhold. Gjennom refleksjonsspørsmål har man mulighet til å legge analysen på elevenes nivå. Elevene får øvd seg i å hente informasjon fra teksten, og man kan få fram mange ulike refleksjoner og tolkninger fra elevgruppen. Aktualiseringsspørsmål, også kalt overføringsspørsmål, har som hensikt å aktualisere bokens innhold og knytte en forbindelse mellom fiksjon og virkelighet. I tillegg til disse tre spørsmålstypene kan det være nyttig å inkludere det Skardhamar (2018, s. 83) kaller observasjon- eller hukommelsesspørsmål. Dette er enklere spørsmål som bygger på hukommelse eller observasjon, som kan bidra til at enda flere elever aktiviseres i samtalen. Gjennom å ha tenkt gjennom og planlagt noen mulige spørsmål fra hver av disse spørsmålstypene vil man sikre en viss styring av samtalen. Samtidig er det viktig at læreren er åpen for elevenes egne responser på teksten, og at man kan føre samtaler rundt disse (Skardhamar, 2018, ss. 81-83).

Som det fremkommer i beskrivelsene ovenfor, har den interaktive lesingen, den litterære samtalen og den dialogiske diskursen mange fellestrekk. De bygger på de samme grunnprinsippene, nemlig at eleven skal være aktiv, at elevenes tenkning og refleksjoner er verdifulle, at samtalen skal være interaktiv og det skal stilles autentiske spørsmål. Disse tilnærmingene kan skape muligheter for barna til å utvikle deres literacy-ferdigheter og deres evne til kritisk tenkning (Roche, 2015, s. 49).

2.6 Tilnærminger til arbeid med kritisk tenkning i klasserommet

I det følgende vil jeg presentere to tilnærminger til arbeid med kritisk tenkning, hvor bildeboken eksplisitt inkluderes i den ene, mens bildeboken og den interaktive lesingen fint kan inkluderes i den andre.

2.6.2 *Critical thinking and book-talk*

”Critical thinking and book-talk”, ofte forkortet CT&BT, er en tilnærming til arbeid med kritisk tenkning og literacy der man bruker nøye utvalgte bildebøker som stimuli for tenkning,

engasjement og diskusjon (Roche, 2015, s. 6). Tilnærmingen har som formål å utvikle kritiske tenkere, talere og lesere som liker å lese, diskutere og snakke om bøker. Ved første øyekast trengs det kun en god bildebok og en gruppe med barn som kan lytte til fortellingen og se bildene. Diskusjonen vil bli ledet av spørsmål stilt fra den voksne eller fra boken, og barna vil etter tur og demokratiske prinsipper få dele sine tanker, meninger og ideer (Roche, 2015, s. 8).

I tillegg til dette er det noen viktige og underliggende verdier og forutsetninger som ligger til grunn for CT&BT-tilnærmingen. Disse dreier seg om verdier om "den andre", verdier om kunnskap og viten og verdier om lærerens profesjonelle utvikling. Først og fremst må den voksne se på barnet som en ekte person og en unik tenker som fortjener respekt. Med dette elevsynet vil det bli enklere og mer naturlig for læreren å snakke med og til barnet, uten et ovenfra-og-ned-syn.

(Roche, 2015, ss. 19-21)

Den neste forutsetningen er knyttet til klasseromskulturen. I likhet med forrige forutsetning inkluderer denne å se på eleven som en "knower" med egne tanker og ideer som er verdt å lytte til. Videre dreier det seg om kunnskapssynet man har i klasserommet. Om man ser på kunnskap som et produkt som finnes der ute, som kan overføres fra en ekspert til en "non-knower" vil det være vanskelig å se nytten av å diskutere bildebøker. Hvis man derimot ser på kunnskap som en sosial konstruert og en delvis, utviklende dynamisk prosess, kan man engasjere elevgruppen i diskusjoner som en form for problemløsning og som bidrar til å skape og opprettholde et undersøkende fellesskap.

(Roche, 2015, ss. 21-22).

Den siste forutsetningen dreier seg som nevnt om lærerens profesjonelle utvikling. Det holder ikke å bare ha med seg en bildebok til klasserommet, lese den for første gang under høytlesingen og deretter la elevene snakke sammen. Som lærer, må du på forhånd selv lese boken nøye flere ganger og studere detaljer. Du må lese relevant faglitteratur. Ikke minst må du selv også tenke. Du kan ikke oppfordre til, og veilede i, å tenke kritisk hvis du ikke selv tenker kritisk. Du må være bevisst over at du selv danner deg meninger og tanker om boken når du leser den på forhånd, og du må gå inn i CT&BT-arbeidet med et åpent sinn hvor du skal veilede, ikke dominere. Som lærer, må du også utvikle dine lytte-ferdigheter, som igjen er knyttet til de to førstnevnte forutsetningene. Med andre ord forutsetter tilnærmingen at

læreren innehar mye kunnskap og mange ferdigheter, og at disse hele tiden utvikles.
(Roche, 2015, ss. 22-23).

Roche (2015) legger frem flere tips til hvordan man skal få denne tilnærmingen til å fungere i klasserommet. Man er nødt til å ha noen felles grunnregler man forholder seg til under en CT&BT-økt. Først bør læreren legge frem og forklare tre ting som alle må gjøre: lytte nøye både til fortellingen og spørsmålene, tenke veldig hardt og fortelle hverandre hva man tenker. Videre bør man sammen med elevene komme frem til noen grunnregler, slik at de også føler eierskap til reglene. Til slutt bør man oppsummere elevenes forslag til regler og lage en plakat som man kan repetere i forkant av hver CT&BT-økt.
(Roche, 2015, s. 135).

Det er viktig at CT&BT-øktene gjennomføres regelmessig. Enten om det er én gang i uken eller én gang annenhver uke, må barna vite at disse øktene er en del av skoletiden deres. Roche (2015, s. 133) anbefaler at barna sitter i en sirkel slik at de både kan se hverandre og røre naboen når de skal ”pass the tip”. ”Pass the tip” er en metode man kan bruke for å organisere elevenes taletid. Etter at man har lest fortellingen, vil den første eleven få muligheten til å dele sine tanker, før han eller hun rører naboen på skulderen. Dette avgjør i hvilken retning diskusjonen vil gå, og når neste elev blir rørt ved skulderen har han eller hun enten muligheten til å snakke eller å stå over. Man kan også på liknende måte bruke objekter for å symbolisere hvem som har ordet.
(Roche, 2015, s. 133)

Når elevene sitter klare i sirkel uten andre forstyrrelser, kan man presentere bildeboken. Da vil det være gunstig å begynne med bokens paratekster; se på bokens fremside, bakside, tittel, og innsiden av bokomslaget. Ut fra bokens paratekster kan man ha mange spennende diskusjoner om hva man tror boken vil handle om, hvem man tror karakterene er, om fargevalg og tittel osv. Etter dette er det tid for selve høytlesingen av boken, og deretter kan diskusjonene starte.
(Roche, 2015, ss. 133-134).

Roche (2015, s. 134) påpeker viktigheten av å la elevene få nok tid til å tenke. De må få tid til å prosessere hva de har hørt og sett. Etter at elevene har fått nok tenketid, anbefaler hun å starte med å spørre om noen har spørsmål knyttet til boken og dens innhold eller om det er

noen som har noe interessant de ønsker å dele. En frivillig elev vil da få ordet, og etter dette ”pass the tip” til naboen. Etter en hel runde må læreren ta stilling til om man skal la ”the tip” sendes videre rundt eller om man vil fordele ordet på andre måter. Barn vil naturligvis gjengi hva andre har sagt og si seg enige med andre. Dette mener Roche (2015, s. 134) er en gylden anledning til å lære elevene å uttrykke at ”jeg er enig med ... *fordi*” eller ”jeg er uenig med ... *fordi*”, fordi elevene må lære å begrunne sine meninger. Videre må læreren stille interessante spørsmål ut fra boken, og for å få til dette må man som nevnt tidligere ha studert boken nøye på forhånd. Gjennom å blant annet stille spørsmål om hvorfor man tror forfatteren har skrevet boken, vil man kunne ha spennende diskusjoner om bakenforliggende budskap og hemmelige meldinger fra forfatteren.

(Roche, 2015, s. 134).

2.6.3 Den filosofiske samtalen

Schjelderup (2019, s. 8) knytter kritisk tenkning og arbeid med utvikling av kritisk tenkning til den filosofiske samtalen. Den filosofiske samtalen, også kalt filosofisk samtaleledelse, er en praksis som støtter seg på Platons dialoger hvor Sokrates stiller spørsmål til sine samtalepartnere på en måte som utvikler deres tenkning og hjelper dem til å tenke bedre.

(Schjelderup, 2019, s. 8).

Innenfor den filosofiske metoden handler det hele tiden om meningsskaping i et reflekterende fellesskap; å bygge opp en verden av begreper og konsepter som står i relasjon til den enkelte elevs og fellesskapets liv og virkelighet. Det innebærer å se seg selv utenfra, vurdere egne tanker, holdninger, verdier og kultur, for så å kunne bestemme selv hvordan man ønsker å tenke og være, og hvordan man vil oppleve verden og omgivelsene. Dette høres komplisert ut, kanskje spesielt for de yngste barna i skolen. Da er det viktig å vite hvordan man kan implementere en slik metode i skolehverdagen, i undervisningen og i veiledningen med elevene hver eneste dag. Det må praktiseres en undervisningsform hvor elevene hele tiden oppmuntres til å stille spørsmål til lærestoffet, til hverandre og til seg selv, etter god modellering og veiledning fra læreren. Læreren må også være den som utfordrer elevene både intellektuelt og kunnskapsmessig gjennom systematisk å stille kritiske og undersøkende spørsmål og presentere problemstillinger som fremmer god tenkning.

(Schjelderup, 2019, ss. 8-9).

Den filosofiske samtalen er en praksis og en metode som egner seg for alle aldre, men med ulike innfallsvinkler og formuleringer ut fra hvilken aldersgruppe du arbeider med.

Schjelderup (2019, ss. 14-19) argumenterer for fire påstander som viser at filosofisk metode ikke er for avansert for barn og ungdom. For det første, er det allerede fra før av svært naturlig for barn å undersøke verden for å forstå alt rundt seg og etablere mening. Barn lager hele tiden teorier ut fra egen erfaringsverden og tester dem ut for å forstå den fysiske verden. I tillegg søker de menneskelig kontakt og kommuniserer fra første sekund. De har et behov for å delta og være en del av et menneskelig fellesskap. Gjennom et slikt fellesskap og dialog med andre vil barnet erfare andres oppfatninger av samme objekt eller fenomen, og kunne føre en indre dialog med seg selv. Alt dette legger nettopp grunnlaget for tenkning og metarefleksjon. (Schjelderup, 2019, ss. 14-19).

Den neste påstanden handler om at tenkning utvikles gjennom dialog med andre. For hvert nye begrep barnet selv definerer, og for hver sammenheng barnet opplever, vil måten barnet tolker og erfarer verden på forandre seg. Barns premisser for hvordan de opplever verden blir ofte ikke snakket om. Det kan være hensiktsmessig å synliggjøre og diskutere barns premisser gjennom å sette spørsmålstegn ved dem. Når man gjør det, vil man se om det er gyldig eller om det bør endres. Schjelderup (2019, s. 21) kobler dette til Jean Piaget (2000, ss. 20-21) og hans teori om kognitive skjemaer. Piaget (2000, ss. 20-21) mente at barn lager skjemaer i hodet for å skape orden i deres oppfatningsverden. Et barns skjema består av erfaringer, begreper og kunnskap som han eller hun besitter. Når man opplever noe nytt, vil man forsøke å plassere dette inn i skjemaet. Da vil det enten passe inn i skjemaet, eller bryte med det. Disse prosessene kaller han assimilering og akkommodering. Ved assimilering inkluderer man ny informasjon inn i eksisterende skjema. Ved akkommodering endres skjemaet ut fra ny informasjon som ikke passer inn (Piaget & Inhelder, 2000, ss. 20-21). Når dette skjer, har barnet også endret sin forståelse og tolkning av verden. Slik utvikles hele tidens barnets forståelse av verden og sin rolle i det hele, og dermed også barnets tenkning (Schjelderup, 2019, ss. 20-23).

Den tredje påstanden som Schjelderup (2019, ss. 23-24) legger frem er at voksne kan enten fremme eller hemme barnets tenkning. For å kunne utvikle egen tenkning og ens forståelsesverden, er det viktig å kunne endre skjemaet sitt, å akkommodere. Noen mennesker har et mer avgjort og låst skjema. Med et slikt låst skjema tilpasser man alle erfaringer til dette skjemaet, og det som ikke passer inn blir oversett, tolkes slik at den likevel passer inn

eller blir sett på som et unntak. Schjelderup (2019, s. 24) hevder at små barn aldri har slike fastlåste skjemaer. De har en så bratt læringskurve nettopp fordi de har fleksible skjemaer. Dersom voksne behandler barn som om de er dummere enn det de er, kan man være med på å hemme deres tenkning (Schjelderup, 2019, ss. 23-24).

Den siste påstanden viser at hvis man derimot er kritiske dialogpartnere gir man barna muligheter til å utvikle god tenkning og til å forstå omverdenen. For å få til dette, må man gi barna mulighet til å utforske innenfor trygge rammer og hele tiden hjelpe dem i og støtte dem til å beholde et fleksibelt skjema. Både stemningen og relasjonene innenfor klasserommets vegger har stor betydning for hvordan barna tenker og lærer. Videre bør man som lærer unngå å fremstille seg selv som den som vet alt. Man bør heller vise interesse overfor barnets tenkning, stille dem spørsmål og gi respons på deres svar. Barn blir i stor grad påvirket av hvordan de behandles. For at de skal bli selvstendige tenkere som tar ansvar for både seg selv og andre, må man derfor behandle dem som subjekter som evner nettopp dette. For å være en kritisk dialogpartner må man også være bevisst på forskjellen mellom å snakke med og å snakke til, det vil si om man fører en dialog eller monolog. Tenkning er avhengig av at man problematiserer, noe som skjer når man får vite andres tanker og tenkemåter, og andres perspektiver gjennom dialog. Det er som nevnt når barn må akkommodere at tenkningen deres utvikles. Som kritisk dialogpartner, kan man bidra til dette ved å stille gode spørsmål og å gi dem motstand. Gjennom dette vil også barnet lære å utfordre sin egen tenkning. (Schjelderup, 2019, ss. 24-30)

I likhet med Dewey (1910, s. 6) og det han kalte reflekterende tenkning, vektlegger også Schjelderup (2019, s. 79) argumentasjon som en viktig del av det å tenke kritisk. Gjennom å stille spørsmål til elevene utfordres de til å tenke gjennom hvilke premisser som ligger bak deres tanker og utsagn. Hvis man skal kunne ta stilling til om man er enig eller uenig i et standpunkt, er tilhørende premisser nødt til å synliggjøres (Schjelderup, 2019, s. 75). Om dette praktiseres jevnlig, vil elevene få trening i å gjenkjenne egne og andres premisser og dermed vurdere gyldigheten i et argument. Det vil også gjøre elevene i bedre stand til å begrunne meningene sine, som er essensielt for å kunne tenke kritisk (Schjelderup, 2019, s. 79).

Ved bruk av filosofisk samtalemetode vil lærerens rolle og hovedoppgave være å få frem hva elevene tenker, hvorfor de tenker slik og hva disse tankene kan føre til. Med andre ord skal du

tydeliggjøre elevenes påstander og definisjoner, premissene og begrunnelsene bak og konsekvensene av disse. Du skal oppklare det som virker uklart, eller rettere sagt få elevene til å tydeliggjøre det uklare og implisitte (Schjelderup, 2019, ss. 33-34). Gjennom en slik praksis vil elevene få mulighet til å se sine tanker utenfra, og slik få mulighet til selvrefleksjon og utvikle deres selvbevissthet. Læreren må være en rollemodell som stiller spørsmål som hele tiden fremmer og styrker elevenes gode tenkning. Etter slik modellering vil elevene også etter hvert stille slike spørsmål til seg selv og til andre, og slik bli bedre tenkere (Schjelderup, 2019, ss. 57-58).

2.7 Forutsetninger for å kunne arbeide med kritisk tenkning i klasserommet

For at klasserommet skal være et sted der elevene føler seg komfortable og trygge med å dele tanker, reflektere høyt og diskutere, altså å tenke kritisk, forutsettes det som nevnt tidligere et visst miljø. Avslutningsvis i denne oppgavens teorigrunnlag vil jeg kort utdype hvordan klassemiljøet og relasjonene innad klassen bør være for å kunne praktisere kritisk tenkning.

2.7.1 Klassemiljø

Helt essensielt for hvor stort utbytte en vil ha av arbeidet med kritisk tenkning er klassemiljøet. Kritisk tenkning kan læres og utvikles hos hvem som helst, men i hvilken grad evnen til kritisk tenkning anerkjennes, utvikles, øves på og trenes opp, er avhengig av hva slags miljø eleven befinner seg i (Schjelderup, 2019, ss. 55-56). Et klasserommiljø som bidrar til dette kjennetegnes av visse trekk. Når Åsmund Henning (2012, ss. 123-126) redegjør om hva en god litterær samtale er avhengig av, beskriver han en atmosfære som alle bør være med i etableringen av, men der hovedansvaret ligger hos læreren. Først og fremst må denne atmosfæren kjennetegnes av tillit og respekt for hverandres synspunkter (Hennig, 2012, ss. 123-126). Schjelderup (2019, ss. 55-56) uttrykker at miljøet bør verdsette undersøkelse og tenkning. Fellesskapets deltakere bør dele synet på kunnskap som noe foreløpig og usikkert, der ikke læreren sitter med alle svar og fasiter. Man skal formidle både respekt for hverandres tenkning og verdien av tenkning, og ta godt imot utfordringer og problematiseringer. Gjennom dette vil du skape et miljø med trygge rammer som gjør det mulig for elevene å beholde sitt opprinnelige fleksible kognitive skjema. Tradisjonelt er klasserommet et sted der det vektlegges å løse problemer, men elevene bør også oppfordres til å finne problemer, til å undre seg, reflektere, gruble og spekulere. Det forutsetter også at man som lærer gir elevene nok tid til nettopp dette, fordi tenkning tar tid (Schjelderup, 2019, ss. 55-56).

2.7.2 Relasjoner

Læring skjer i dialogiske klasserom. Roche (2015, ss. 9-10) støtter seg til Vygotsky (1978) og hans sosiokulturelle teori med fokus på relasjoner og interaksjon mellom mennesker. Han mente at høyere mental og kognitiv funksjon er rotfestet i sosiale forhold og at sosial interaksjon er av stor betydning i utviklingen av kognitive ferdigheter. Dermed vil kvaliteten på relasjonene i klasserommet være av stor betydning.

Roche (2015, s. 10) skriver det fint: "Human relationships are at the heart of every classroom.". Tillitsfulle relasjoner er med andre ord selve grunnlaget for å bygge et effektivt faglig og sosialt klima. Hennig (2012, s. 124) uttrykker at elever trenger å bli kjent med hverandre som samtalepartnere, og at de må få bygge et forhold til hverandre, som vil bidra til at de vil føle seg trygge på å dele egen respons med hverandre. Relasjonene i klasserommet må være forankret i gjensidig omsorg og tillit. Relasjonen mellom lærer og elev bør innebære både respekt, nærhet og omsorg. Hvis lærer-elev-relasjonen er positiv og elever opplever disse kjennetegnene, vil de ha større sannsynlighet for å realisere sitt potensial for både faglig og sosial læring og utvikling (Nordahl & Drugli, 2013, s. 73). For at elevene skal føle seg trygge på å tenke høyt og å dele meninger og resonnement, må de oppleve miljøet rundt seg som rettferdig, et sted hvor elevene føler på åpenhet, omsorg og respekt fra sine medelever og lærer (Roche, 2015, s. 49).

Så langt har jeg presentert det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for det videre arbeidet rundt oppgavens problemstilling. Det har blitt lagt frem teori knyttet til både kritisk tenkning, literacy, multimodale tekster, forholdet mellom tekst og leser, høytlesing og varianter av den litterære samtalen, eksisterende tilnærminger til arbeid med kritisk tenkning i skolen, og til slutt forutsetninger for å kunne arbeide med kritisk tenkning i skolen.

3 Metodisk tilnærming

I det følgende kapittelet vil jeg redegjøre for prosjektets metodiske tilnærming, inkludert metodiske valg og refleksjoner. Kapittelet bygger på generell teori om metode, men knyttes kontinuerlig opp mot mitt eget masterprosjekt. Jeg vil først gi noe informasjon om det større prosjektet jeg har vært en del av, før jeg videre vil redegjøre for videoobservasjon som valgt metode og hvordan datamaterialet har blitt dokumentert. Jeg vil også drøfte rundt det å bruke andres opprinnelige datamateriale. Deretter vil jeg gå gjennom hvordan jeg har bearbeidet og analysert datamaterialet. Kvalitetssikring er deretter tema, og her vil jeg gjennomgå forskningens gyldighet, pålitelighet og overføringsverdi. Avslutningsvis vil jeg legge frem noen forskningsetiske betraktninger.

3.1 Om KriT-prosjektet

KriT står for kritisk tenkning i barneskolen. Det er et forskningsprosjekt som skal foregå over tre år. Prosjektets formål er å utforme en didaktikk og en praksis for hvordan man kan arbeide med kritisk tenkning i skolen gjennom bruk av litteratur og nyheter for barn. Det inkluderer at man gjennom prosjektet ønsker å blant annet:

- Utvikle en overordnet forståelse av hva kritisk tenkning er, for lærere i ulike fag og trinn
- Utvikle indikatorer for kritisk tenkning i barneskolen
- Undersøke hvordan læreren kan bruke barnelitteratur i arbeidet med kritisk tenkning
- Undersøke hvordan læreren kan bruke nyheter i arbeidet med kritisk tenkning
- Undersøke hva som er karakteristiske trekk ved samtaler som fremmer kritisk tenkning på ulike trinn og i ulike fag i barneskolen

(KriT, 2020).

Prosjektet benytter seg av «design-based research» (DBR) som forskningsmetode. Terry Anderson og Julie Shattuck (2012, ss. 16-18) definerer denne forskningsmetoden gjennom noen spesifikke karakteristikk. Først og fremst er metoden lokalisert og direkte koblet til en reel pedagogisk sammenheng og kontekst. Dette styrker forskningens validitet ved at man sikrer at resultatene kan brukes til å vurdere og forbedre den pedagogiske praksisen i den konkrete sammenheng, og sannsynligvis i andre liknende kontekster. Videre kjennetegnes

metoden ved at det er et fokus på design og testing av en intervensjon. Den amerikanske forskeren Ann Brown (1992), som ses på som grunnleggeren av DBR-metoden, skriver dette om metodens intervensjoner: “an effective intervention should be able to migrate from our experimental classroom to average classrooms operated by and for average students and teachers, supported by realistic technological and personal support.” (1992, s. 143). Med andre ord bør en intervensjon være enkel å ta i bruk i det helt vanlige og gjennomsnittlige klasserommet. DBR involverer flere iterasjoner. Det vil si flere omganger hvor man stadig prøver ut, utvikler og forbedrer designprinsippene. Målet er til slutt å sitte igjen med praktiske designprinsipper som har en innvirkning på læring i den lokale konteksten og liknende sammenhenger (Anderson & Shattuck, 2012, ss. 16-18).

Forskningen i KriT-prosjektet vil på lik måte foregå i sykluser. Hver syklus vil bestå av utvikling av didaktiske prinsipper for arbeid med kritisk tenkning i skolen og undervisningsressurser, utprøving og justering av disse, datainnsamling og til slutt dataanalyse. Forskning fra én syklus vil bidra til videre utvikling og forbedring av de didaktiske prinsippene og undervisningsressursene i neste syklus. (KriT, 2020).

Dette masterprosjektet er en del av den første syklusen, som ble gjennomført høsten 2020. Didaktiske prinsipper og undervisningsressurser fra denne syklusen vil så utvikles i neste syklus våren 2021. Masterprosjektet mitt vil være en del av vurderingen i arbeidet med utvikling og forbedring av de didaktiske prinsippene og undervisningsressursene brukt i første syklus. Masterprosjektet vil være med på å belyse to av prosjektets formål sitert tidligere, nemlig å «undersøke hvordan læreren kan bruke barnelitteratur i arbeidet med kritisk tenkning» og å «undersøke hva som er karakteristiske trekk ved samtaler som fremmer kritisk tenkning på ulike trinn og i ulike fag i barneskolen» (KriT, 2020).

Ettersom at denne masteroppgaven en del av KriT, har jeg innhentet data i samarbeid med dette prosjektet. Min deltakelse i prosjektet har dermed gitt meg tilgang til både feltet og informanter. I utgangspunktet skulle datamaterialet relevant for min problemstilling samles inn i to omganger høsten 2020. På grunn av andre skoleforhold hadde jeg ikke mulighet til å delta ved den første innsamlingsdatoen, men jeg skulle delta som observatør ved neste datainnsamling. Grunnet Covid-19 ble den andre runden med datainnsamling avlyst.

Prosjektet har inngått samarbeid med flere barneskoler i Oslo. Datamaterialet som brukes i dette masterprosjektet er hentet fra to klasser på 3. trinn ved en av disse skolene. Til sammen i disse to klassene har 36 elever blitt observert: 21 elever i den ene klassen og 15 i den andre klassen. I hver klasse har det også vært én lærer som har ledet undervisningen. Elevene er plassert i grupper på fire og fem. Alle har tilgang til bildeboken som brukes i undervisningsopplegget gjennom at den vises på storskjerm.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Det som har avgjort mitt metodevalg i dette prosjektet er studiets formål. Valg av metodisk tilnærming bør tas ut fra hva som egner seg og hva som er mest hensiktsmessig i forhold til den aktuelle problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 110-111). Gjennom dette studiet ønsker jeg å belyse hvordan man ved bruk av bildebøker kan arbeide med kritisk tenkning i norskfaget på 3. trinn. For å undersøke dette, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode, som vil gi meg data og informasjon i form av ord (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 100). Forskerens intensjon når man bruker kvalitativ forskningsmetode er hovedsakelig å forstå og beskrive handlinger og meningen bak disse. Essensielle begreper i kvalitativ forskning er beskrivelse, forståelse og mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Som Berg og Munthe-Kaas (2013, s. 132) påpeker, brukes kvalitative metoder for å undersøke og beskrive sosiale prosesser, opplevelser og erfaringer, som jeg skal gjøre i dette prosjektet.

3.3 Videoobservasjon som metode

Når man ønsker å undersøke og analysere samspillet i en klasse eller gruppe, eller responsen på og konsekvensene av en lærers valg, kan observasjon være et hensiktsmessig valg (Anker, 2020, s. 35). I dette prosjektet er det nettopp det jeg ønsker å gjøre; å undersøke hvordan elevene og læreren sammen samtaler og diskuterer, undrer seg, tenker, begrunner, argumenterer og resonnerer, med andre hvordan de tenker kritisk rundt bildeboken og dens tema og innhold, og hvordan læreren kan støtte dem i akkurat dette. Derfor har jeg valgt å benytte meg av observasjon som forskningsmetode. Fordi jeg ikke selv har vært med på datainnsamlingen, men får tilgang gjennom videoopptak, vil det derfor være videoobservasjon. Gjennom videoobservasjon av et undervisningsopplegg vil jeg ha mulighet til å undersøke hvordan elevene tenker, tolker og reflekterer, og hvordan de i samspill med lærer og medelever kanskje endrer sin tankegang og sine meninger. Videre vil jeg kunne undersøke om mine observasjoner og datamaterialer samsvarer med vektlagt teori, eller om

det peker i andre retninger. Fordeler og ulemper ved bruk av videoopptak vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet.

Som nevnt, har jeg har fått tilgang til datamateriale i form av videoopptak. Fordi den andre runden med datainnsamling ble avlyst, har jeg selv ikke vært fysisk til stede i klasserommet som observatør. Jeg har derfor ikke hatt noen som helst tilknytning til verken selve observasjonssituasjonen eller elevene og læreren som har blitt observert. Jeg har kun observert videomateriale ved å se på en dataskjerm. Derfor betegnes ikke min rolle som en deltakende observatør, men kun en observatør (Fangen, 2010, s. 183).

Det er likevel hensiktsmessig å huske at det har vært andre forskere til stede under observasjonen som har hatt andre roller.

3.4 Dokumentasjon av observasjonene

Som nevnt tidligere, har alle observasjonene blitt dokumentert med videoopptak. I klasseromsobservasjon kan det være vanskelig å skrive ned alt man observerer, derfor er videokamera et nyttig verktøy. I og med at jeg er interessert i både den verbale kommunikasjonen og i non-verbale uttrykk er videoopptak bedre egnet og tjenlig for å belyse forskningsspørsmålet, enn bruk av kun lydopptak (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 131-132). Av den verbale kommunikasjonen er det som nevnt tidligere selve samtalen som er av interesse; diskusjon, argumentasjon, resonnement og endring av meninger. De non-verbale uttrykkene som er interessante i forhold oppgavens problemstilling er om elevene gir uttrykk for at de tenker, om de lytter til hverandre, om de viser engasjement, i tillegg til at det er nyttig å observere hvilket oppslag i boken gruppen samtaler rundt. I og med at jeg skal studere samtalen til en hel klasse ville det blitt mer uoversiktlig og utfordrende med kun lydopptak. En annen fordel ved bruk av videoopptak er at man som forsker har mulighet til å observere, oppleve og studere situasjonen om og om igjen, og kanskje få med seg detaljer man ellers ikke ville oppdaget (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Observasjonene kan slik dekomponeres til mindre enheter, og det vil bli enklere for forskeren å lete etter mønstre som ellers ville vært utfordrende å få med seg under selve observasjonssituasjonen. Dette muliggjør at man både kan gjennomgå materialet med forskjellige analytiske fokus og komme frem til ulike tolkninger (Blikstad-Balas, 2016, ss. 511-512).

En ulempe ved bruk av dette verktøyet er at det kan virke forstyrrende for observasjonsobjektene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Fangen (2010, s. 183) påpeker at barn og unge ofte har et mer avslappet forhold til å bli filmet og at de ikke lar seg påvirke på samme måte som voksne ofte gjør. Blikstad-Balas (2016, ss. 513-514) påpeker også denne utfordringen, men også at de fleste forskningsmetoder vil ha en viss innvirkning på naturligheten i situasjonen som skal skildres og at av hennes erfaringer har videokameraet etter kort tid blitt viet lite oppmerksomhet. I dette observasjonsstudiet var det noen elever som ga kommentarer angående kameraet i det de kom inn i klasserommet. Videre i undervisningstimene vies det minimalt med oppmerksomhet til videokameraet, som kan indikere at elevene raskt glemte at de ble filmet.

Første gang jeg observerte datamaterialet ønsket jeg å ha fullt fokus på selve materialet. Rett i etterkant av gjennomgangen noterte jeg derfor kun hovedinntrykket og førsteinntrykket mitt av datamaterialet. Disse notatene har vært verdifulle senere i prosessen hvor det tidvis følte lett å rote seg litt bort i alt materialet. I neste omgang ble alt av datamaterialet transkribert. Ved å transkribere videoopptakene til skriftlig form vil de være bedre egnet til videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskjellen mellom talespråk og skriftlig tekst gjør at man som forsker må gjøre flere vurderinger og valg når materialet skal transkribere. Fordi selve klasesamtalen er svært sentral for å belyse prosjektets problemstilling, har jeg valgt å bruke en ordrett talespråkstil, der både lærerens og elevenes utsagn blir transkribert så nært ordrett som mulig. Det innebærer at både gjentakelser, «hmm»-er og «eh»-er er inkludert. Der ikke-verbale handlinger vurderes som essensielle er disse også inkludert, blant annet har jeg registrert hvor mange elever som rekker opp hånden. I utdrag fra transkripsjonene som presenteres i kapittel 4.2 er det brukt noen transkripsjonskonvensjoner. Tomme parenteser angir at det som sies av eleven/læreren er utydelig og vanskelig å tolke. Doble parenteser angir beskrivelser av aktuelle forhold i situasjonen, og er ikke transkripsjon av deltakernes utsagn.

3.5 Bruk av andres data

Å ta i bruk data som en selv ikke har vært med på å samle inn har lenge vært en lite brukt metode innenfor kvalitativ forskning. Hovedargumentene mot å bruke slik data har stort sett vært knyttet til betydningen av autentisk førstehåndsdata og at data formes i møte mellom forskeren og informantene (Dalland, 2011, s. 449). Dalland (2011) diskuterer i sin artikkel utfordringer knyttet til gjenbruk av andres kvalitative data, men argumenterer ikke

imot dette. Hun argumenterer derimot for at kvalitativ data ofte kan brukes flere ganger med hell, og videre for at videodata er egnet til et slikt formål. Fordi den opprinnelige forskningskonteksten ikke kan gjenskapes for en som ikke var til stede, bør man heller gå inn med en hensikt om å konstruere data ved å gjenbruke allerede innhentet kvalitativt datamateriale, fremfor å forsøke å rekonstruere den originale undersøkelsen. Med denne tilnærmingen kan man heller tilføre en ny kontekst for utvikling av data mellom forsker og datasett (Dalland, 2011, s. 452).

I dette masterprosjektet bruker jeg datamateriale tilegnet dette prosjektet og med formål om å belyse kritisk tenkning i barneskolen og utvikle en didaktikk for dette. Jeg bruker ikke datamateriale som er samlet inn for et annet opprinnelig formål. Likevel skal også dette datamaterialet analyseres med ulike tilnærminger, og jeg har heller ikke vært til stede under datainnsamlingen. Slik blir disse utfordringene knyttet til gjenbruk av andres data også relevante for meg som forsker. I dette prosjektet passer derimot datamaterialet til prosjektets formål og underveis i forskningsprosessen har jeg blitt veiledet av en deltaker i KriT-prosjektet. Jeg kjente til hva datamaterialet ville inneholde og var forberedt på hva jeg kunne forvente å få ut av datamaterialet, før jeg startet selve forskningsprosessen.

Som nevnt, argumenterer Dalland (2011, s. 452) for at bruk av videodata er hensiktsmessig ved gjenbruk av andres kvalitative data. Ved kun tilgang til for eksempel observasjonsnotater vil det medføre et visst filter i forhold til den opprinnelige tilgjengelige informasjonen. Dette fordi en observatør alltid går inn i et forskningsprosjekt med sin subjektive forforståelse og egne forskningsbriller. Bruk av videoopptak kan derimot bidra til intersubjektivitet fordi opptakene kan observeres både flere ganger og av ulike forskere (Dalland, 2011, s. 454). Slik er det også i dette forskningsprosjektet. I og med at klassesamtalen er viktig for å belyse min problemstilling hadde det, som beskrevet tidligere, vært utfordrende å kun ha tilgang til datamaterialet gjennom f.eks. lydopptak. Hadde jeg ikke hatt tilgang til datamaterialet gjennom videoopptak ville det vært svært utfordrende å bruke dataen til å belyse mitt forskningsspørsmål.

3.6 Analyse og tolkning av datamaterialet

Hensikten med kvalitative analysemetoder er først og fremst å sortere datamaterialet, for å gjøre det mer forståelig og håndterlig for det videre arbeidet. Det handler ofte om å se etter mønster og fellestrekk, slik at man kan sortere materialet etter temaer, kategorier og koder

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). I det følgende vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem i denne prosessen.

I den første delen av analysearbeidet mitt gikk jeg gjennom det transkriberte datamaterialet for å kode og kategorisere etter ulike temaer. Dette har foregått som en kombinasjon av induktivt og deduktivt arbeid. Når man koder og kategoriserer induktivt, starter arbeidet med det empiriske materialet, mens når man arbeidet deduktivt bruker man teorien og problemstillingen som utgangspunkt (Anker, 2020, ss. 77-79). Analysearbeidet mitt resulterte i tre hovedkategorier: tidspunkt for samtale, lærerens bruk av ulike spørsmålstyper og hvor elevene befinner seg ut fra Langers (2005, ss. 31-35) lesefaser. Altså er én av kategoriene hentet fra datamaterialet, mens de to sistnevnte er teoretisk funderte. Hovedkategorien «lærerens bruk av ulike spørsmålstyper» er teoretisk fundert fordi jeg benyttet teoretisk funderte koder: åpne/lukkede spørsmål og Skardhamars (2018, ss. 81-83) fire spørsmålstyper (identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål, overførings-/aktualiseringsspørsmål og observasjons-/hukommelsesspørsmål). Innenfor kategorien «tidspunkt for samtale» benyttet jeg disse kodene: lesestopp, klassesamtale og engasjement. Innenfor den siste kategorien «hvor elevene befinner seg ut fra Langers (2005, ss. 31-35) lesefaser» ble de tilhørende lesefasene naturlige koder. Etersom jeg hadde arbeidet teoretisk med flere av kodene og kategoriene i forkant, har jeg benyttet meg av en deduktiv analysestrategi (Anker, 2020, s. 79). Etter dette arbeidet gikk jeg dypere inn i hver kategori for å sortere datamaterialet etter disse, og finne frem til utdrag, eksempler og funn som kunne være med å belyse den overordnede problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene.

3.7 Kvalitetssikring

Forskningsskvalitet avhenger av flere forhold. Helt essensielt er det å systematisk reflektere over to forhold, nemlig forskningens gyldighet og pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I det følgende vil jeg utdype disse to begrepene og knytte de til egne valg og refleksjoner i dette forskningsprosjektet. I tillegg vil jeg også utdype noen egne tanker knyttet til forskningens overføringsverdi.

3.7.1 Gyldighet

Når man snakker om forskningens gyldighet, handler det om i hvilken grad forskningsresultatene svarer på det fenomenet som undersøkes og problemstillingen som har blitt reist. Med andre ord brukes det som et kvalitetskriterium. Sentral i vurderingen av en

forsknings gyldighet er metodevalg. For at forskningen skal være gyldig, for at den skal svare på det problemstillingen spør om, må man velge en datainnsamlingsmetode som er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Anker, 2020, s. 109). Som utdypet tidligere, har jeg valgt videoobservasjon som metode fordi dette er hensiktsmessig når man skal undersøke og analysere samspill i en klasse og responsen på en lærers valg. For å finne svar på forskningsprosjektets problemstilling, må jeg observere hvordan arbeid rundt en bildebok kan bidra til å utvikle elevenes kritiske tenkning - om det indikerer resultater. Å faktisk skulle undersøke hvordan elevene tenker kritisk og hva som skjer med tenkningen deres under en samtale om en bildebok vil være utfordrende. Gjennom observasjon kan derimot muntlig kommunikasjon fungere som en indikator på hvordan elevene får mulighet til å utvikle deres evne til å tenke kritisk. I dette forskningsprosjektet er derfor det dialektiske aspektet sentralt, og observasjon vil derfor være en egnet måte å undersøke problemstillingen min på.

3.7.2 Pålitelighet

Et hyppig brukt begrep knyttet til et forskningsprosjekts pålitelighet er «reliabilitet». Det er forøvrig diskutert om dette begrepet er egnet innenfor kvalitativ metode fordi det viser til at det samme forskningsprosjektet skal kunne bli utført igjen og gi samme resultat. Dette er utfordrende innenfor kvalitativ forskning fordi både forskeren, deltakerne og konteksten spiller en større rolle enn ved kvantitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 223-224). Det man derimot kan gjøre for å styrke reliabiliteten i kvalitativ forskning er å gjøre forskningsprosessen transparent. Det innebærer at man beskriver metodiske valg, utfordringer, refleksjoner, hvordan man har valgt ut deler av datamaterialet og at man presenterer datamaterialet på en måte som gjør det enkelt for leseren å følge analysene og argumentene (Anker, 2020, ss. 108-109). Gjennom dette kapitlet har jeg forsøkt å begrunne valg og tydeliggjøre tanker og refleksjoner gjort underveis. Med det bidrar dette kapitlet til å styrke forskningens pålitelighet.

Knyttet til pålitelighet vil jeg også belyse noen utfordringer knyttet til bruk av video i kvalitativ forskning på sosial praksis. Blikstad-Balas (2016, ss. 515-518) identifiserer tre hovedutfordringer som har påvirkning på troverdigheten til kvalitativ forskning som benytter seg av videoopptak. I det følgende vil jeg ta for meg disse utfordringene, og tydeliggjøre hvilke valg som er gjort rundt disse utfordringene i denne kvalitative datainnsamlingen.

Den første utfordringen er knyttet til hvor tett forskeren skal følge observasjonsdeltakerne uten å miste viktig kontekst. Dersom man plasserer opptaksperspektivene nære deltakerne fordi man er interessert i detaljer, kan datamateriale til slutt bli av så detaljert form at det blir vanskelig å forstå den generelle konteksten som detaljene er en del av. På samme måte kan det bli utfordrende hvis man har et bredt perspektiv på opptakene fordi detaljer også kan være viktig for å forstå en kontekst. Datamaterialet i form av videoopptak vil dermed alltid være delvis fordi perspektivet vil være begrenset (Blikstad-Balas, 2016, s. 515). I dette forskningsprosjektet var videokameraet plassert bakerst i klasserommet. I bildet ser man alle elevene i klasserommet, læreren og tavlen. Det gjør også at man kan se hvilket oppslag i boken det samtales om. Det gir derimot et lite detaljrikt bilde av hva elevene driver med på nært hold. Likevel var det i dette prosjektet mest hensiktsmessig å gjøre det slik fordi flere elementer ved hele undervisningsopplegget var av interesse, spesielt klassesamtalen. Det var også tenkt å filme en fokusgruppe i hvert av klasserommene, for nettopp å komme nærmere på noen elever og for å møte den nevnte utfordringen. Denne gjennomføringen gikk derimot ikke som planlagt. I det ene klasserommet gikk kameraet tomt for strøm etter kort tid, og i det andre var det plassert på en måte som ga lite god data. Disse tekniske begrensningene gjorde at jeg ikke benytter meg av denne dataen i min senere analyse.

I tillegg til at det er utfordrende å fange opp mest mulig av observasjonssituasjonens kontekst, er det også en utfordring å skulle knytte forskningsfenomenet utelukkende til én bestemt kontekst. Dette gjelder ikke kun videoopptak, men observasjon generelt. I forhold til pedagogisk forskning vet man blant annet at læring skjer hele tiden i ulike sosiale situasjoner over lengre tid (Blikstad-Balas, 2016, s. 516). I dette tilfellet hvor kritisk tenkning er forskningstema, og elevene observeres i samtale om og i arbeid rundt en bildebok, er blant annet elevenes erfaring med denne arbeidsformen relevant. Er de vant med å dele tanker og meninger? Er de vant med å bli stilt åpne spørsmål hvor det ikke finnes ett rett svar? Er de vant til å delta i diskusjoner og til begrunne egne meninger? Dette er informasjon jeg har lite av, men som er av betydning i forhold til hva elevene vil få ut av observasjonssituasjonen og hvordan den vil utarte seg.

Den neste hovedutfordringen dreier seg om i hvilken grad det utvalgte datamaterialet er representativt. All forskning er tidkrevende, men forskning som benytter seg av videoopptak krever ekstra med tid, blant annet fordi man kan gjennomføre mer detaljerte analyser, bruke ulike analytiske tilnærminger og observere samme situasjon mange ganger. Forskere

som bruker video i arbeidet sitt ender ofte med å kun bruke små fragmenter av det innsamlede materialet. Med dette faktum reises spørsmålet om hvordan man skal håndtere store mengder med tidskrevende data, og i hvilken grad opptakene som er gjort og de som brukes i forskningens analyse er representative for en større sammenheng. En risiko når kun en liten del av datamaterialet brukes i analysen, er om enkelthendelser forsterkes uten egentlig å være representative eller en del av et større hendelsesmønster. Dette medfører også at det er en risiko for å gå glipp av annen relevant informasjon (Blikstad-Balas, 2016, ss. 516-517). Dette er også en utfordring jeg som forsker i mitt masterprosjekt har vært nødt til å ta stilling til. Jeg har måttet velge ut materiale fra en større mengde med datamaterialet. Tankegangen bak mine utvelgelses av materialet har vært å velge ut observasjoner som illustrerer poengene jeg vil ha frem og som kan bidra til å tydeliggjøre disse. Et videoopptak fra et klasserom vil naturligvis være mettet med detaljer, og jeg har valgt å luke vekk detaljer som jeg har vurdert som uvesentlige. I den videre utvelgelsen av observasjoner har jeg forsøkt å være bevisst på å velge ut observasjoner som er relevante, og på om det er situasjoner som fremtrer typiske eller atypiske. Denne vurderingen har vært noe utfordrende, da det kun har blitt observert én undervisningstime i hver klasse. Ettersom jeg har kodet alt av datamaterialet, vil jeg likevel ha en indikasjon på hvor typisk den utvalgte observasjonen er for den ene undervisningstimen.

Den siste hovedutfordringen som Blikstad-Balas (2016, ss. 517-518) vektlegger handler om hvordan man skal presentere videodatamateriale på en måte som gir mest mening for mottakeren. Å presentere videodatamaterialet hvor detaljer i sosial interaksjon er av betydning kan være en utfordring fordi man vil få frem handlinger som i utgangspunktet kun er mulig å oppfatte på en skjerm, som f.eks. kroppsspråk, blikk og bevegelser (Blikstad-Balas, 2016, ss. 517-518). Om man mestrer dette på en god måte, vil leseren tilegne seg en dypere forståelse av analysene og selv vurdere om det valgte utdraget understøtter forskerens påstander (Blikstad-Balas, 2016, s. 520). Som Blikstad-Balas (2016, ss. 517-518) også nevner, vil dette i noen videostudier ikke være et problem. I mitt prosjekt har jeg ikke opplevd dette som en stor utfordring. Fordi det først og fremst er samtalene og interaksjonene som er av betydning i dette prosjektet, inneholder analysen detaljerte transkripsjoner av verbal interaksjon. Der det er relevant for utdraget har jeg også valgt å inkludere bilde av bildebokens oppslag i transkripsjonene, for å tydeliggjøre hva det samtales om.

3.7.3 Overføringsverdi

Overførbarhet handler om i hvilken grad man kan overføre funn fra én kontekst til andre

kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I denne studien har jeg ikke et mål om å generalisere mine forskningsfunn. Derimot har jeg et håp om at studiet kan bidra til å overføre kunnskap. Hensikten med dette prosjektet har vært å få en innsikt i hvordan man kan arbeide med kritisk tenkning i begynneropplæringen, gjennom bruk av bildebøker. Gjennom undersøkelsen viser jeg hvilke spørsmålstyper som stimulerer til kritisk tenkning, når man bør samtale sammen for å stimulere til kritisk tenkning og i hvilke av Langers (2005, ss. 31-35) fire lesefaser det er potensiale til å stimulere elevenes kritiske tenkning. Det betyr ikke at dette vil fungere likt i alle klasserom og i alle elevgrupper. Likevel håper jeg at funnene kan bidra til å videreføre erfaringer og kunnskap om et viktig fagfelt og utviklingsområde.

3.8 Forskningsetiske betraktninger

Ved all forskning vil forskningsetikk være en viktig del av arbeidet. Forskningsetikk kan både knyttes til et mer formelt rammeverk og regelverk, og mer skjønnsmessige vurderinger og refleksjoner. Med andre ord innebærer det at man med forskerrollen må forholde seg til regler som skal sikre deltakernes anonymitet og personvern, og at man ivaretar deltakerne på en forsvarlig måte (Anker, 2020, s. 104).

Alle forsknings- og studentprosjekter som behandler personopplysninger må meldes inn til personvernombudet for forskning. Å behandle personopplysninger innebærer blant annet å samle inn, registrere og oppbevare opplysningene. En personopplysning er informasjon som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner, for eksempel gjennom fødselsnummer, e-postadresse eller andre kilder (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). I dette tilfellet er det benyttet video i datainnsamlingen. Dermed avbildes elevenes ansikter, og prosjektet behandler slike personopplysninger. Fordi dette masterprosjektet er en del av et større forskningsprosjekt, har ikke jeg selv søkt godkjenning gjennom NSD. KriT-prosjektet har søkt og fått godkjenning fra NSD, som da også gjelder masterprosjektet mitt.

Fordi videomaterialet både består av bilde og lyd, kan mennesker enkelt identifiseres. Video inneholder derfor spesielt sensitive data. Fordi jeg gjennom prosjektet har behandlet slik sensitiv data og personopplysninger, har det vært viktig å oppbevare disse på en forsvarlig og konfidensiell måte. Datamateriale som kan spores tilbake til enkeltpersoner må oppbevares på krypterte lagringsmåter (Anker, 2020, s. 105). KriT-prosjektet benytter seg av tjenesten TSD – Tjenester for Sensitive Data. Dette er et sikkert prosjektområde, som blant annet sørger for at datamaterialet og personopplysninger oppbevares på en måte som oppfyller lovens krav til

behandling og lagring av sensitive data. Fordi denne prosjektoppgaven inngår i et større forskningsprosjekt, har det også blitt utarbeidet en kontrakt, hvor det blant annet tydeliggjøres at jeg som student skal bevare taushet om informasjon mottatt i prosjektet.

Fordi prosjektet behandler personopplysninger, er det også viktig at anonymitet til deltakerne i prosjektet sikres gjennom hele arbeidet (Anker, 2020, s. 10). Derfor har jeg unngått å oppgi informasjon om hvilken skole observasjonene er gjort på, utover at den er lokalisert i Oslo. I tillegg har alle elevene og begge lærerne fått pseudonymer i både transkripsjonen og i utvalgt datamateriale.

Det skal være frivillig å delta i et forskningsprosjekt. Informert samtykke går ut på at den som skal undersøkes skal delta frivillig, og basere sitt valg om deltakelse på informasjon og opplysninger om prosjektet (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Det innebærer at man som forsker har ansvar for å gi tydelig og spesifikk informasjon. Kravet om informert samtykke er også ekstra strengt i dette tilfellet fordi det brukes video (Fangen, 2010, s. 183). Ettersom det i dette prosjektet blant annet observeres barn, gjelder egne regler for deres samtykke. For barn som er under 15 år må foresatte gi samtykke for at deres barn skal kunne delta (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). I dette prosjektet ble det sendt ut et informasjonsskriv til foresatte i forkant av datainnsamlingen, og foresatte fylte her ut et samtykkeskjema. Gjennom et forståelig og tilpasset språk ble elevene gitt muntlig informasjon om hvorfor det satt noen bakerst i klasserommet og observerte. Lærerne som har deltatt i prosjektet har også mottatt et informasjonsskriv, og skrevet under på et samtykkeskjema.

4 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet vil datamaterialet som prosjektet bygger på presenteres. Kapittelet vil være todelt. I den første delen vil bildeboken som ble brukt i de observerte undervisningstimene presenteres. Denne delen vil inneholde en analyse av boken knyttet til hvordan den kan stimulere til kritisk tenkning. I den andre delen vil datamaterialet hentet fra videoobservasjonene presenteres, og relevante funn vil løftes frem og tydeliggjøres. Denne delen er strukturert etter de tre hovedkategoriene som utartet seg i analysearbeidet: lærerens bruk av ulike spørsmålstyper, tidspunkt for samtale og hvor elevene befinner seg ut fra Langers (2005, ss. 31-35) lesefaser.

4.1 Bildeboken «Verden sa ja»

Bildeboken som er valgt ut som undervisningsøktens utgangspunkt heter «Verden sa ja» (2018). Den er både skrevet og illustrert av Kaia Dahle Nyhus. For å svare på oppgavens overordnede problemstilling, «*Hvordan kan man utvikle elevenes evne til å tenke kritisk gjennom bruk av bildebøker, på 3. trinn?*» har jeg formulert følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kan «Verden sa ja» stimulere til kritisk tenkning?* For å svare på dette spørsmålet, vil jeg i dette kapittelet foreta en analyse av bildeboken «Verden sa ja» (Nyhus, 2018). I analysen vil jeg ta for meg bokens tematikk, ikonotekst og formspråk, og kontinuerlig knytte analysene opp mot kritisk tenkning og oppgavens teorigrunnlag.

4.1.1 Tematikk og motiv

Gjennom tyve oppslag gjenfortelles og illustreres verdens utvikling helt fra jordens tilblivelse til dagen i dag. Boken begynner med hvordan verden ble til, og med de første livstegn på jorden. Videre tar den for seg hvordan ulike arter utvikles, når og hvordan menneskene blir til og hvordan samfunnet utvikler seg – først sakte, og etter hvert i en voldsom fart. Fortellingen fortsetter inn i fremtiden, men leseren får ikke noe svar på hvordan det vil utvikle seg videre. Ut fra dette motivet kan man tolke at bokens tematikk er jordkloden, dens utvikling og fortsettelse, evolusjonen og menneskenes rolle i det hele. Boken tar også opp temaer som menneskers grådighet, global oppvarming og urettferdighet.

«Verden sa ja» (2018) er et godt eksempel på hvordan bildeboksjangeren har utviklet seg. Den kan plasseres under termene «all-alder-litteratur» og «crossover-litteratur» med både en barneleser og en voksenleser som mottakere samtidig (Ommundsen, 2016, s. 29). Boken har

trekk fra hver av de tre crossover-litteratur-typene som Ommundsen (2016, ss. 30-31) presenterer. Nyhus' (2018) naive og enkle skrivestil og barnlige tegnestil er trekk som tilhører den naive gruppen. Samtidig er boken kompleks gjennom bruken av litterære virkemidler, som jeg vil komme inn på under delkapittelet «formspråk». Til slutt gjør bokens tematikk den til en eksistensiell bildebok. Temaet skaper rom for både bruk av eksisterende kunnskap, og tilegnelse av ny kunnskap. Samtidig tar boken og dens tematikk tak i viktige og store spørsmål som kan gi rom for undring, ettertanke og ikke minst kritisk tenkning; Hvem bestemmer utviklingen? Hvem er vi? Hvor er vi på vei? Hvilken makt har du og jeg i denne utviklingen som skildres? Det er mange spørsmål som kan stilles og mange temaer som kan aktualiseres, og mulighetene til å utøve kritisk tenkning er mange. I arbeid med denne bokens tematikk kan elevene både få undre seg, vurdere, reflektere, stille spørsmål, diskutere og argumentere, som kritisk tenkning handler om (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 12). Samtidig som de nevnte temaene og spørsmålene kan stimulere til kritisk tenking, kan man sammen med elever drøfte hvor forfatteren ønsker å plassere oss som mottakere, hva hun ønsker å formidle og hvilken virkelighetsoppfatning hun fremhever. Blant annet skildres utviklingen inn i det moderne og vestlige samfunnet. Vil alle barn i verden kjenne seg igjen i dette samfunnet, med mobiler, tv'er, medisiner, vaskemaskiner, pynteting og ferieturer? Med denne tilnærmingen vil man utøve kritisk literacy, nemlig å forholde seg kritisk til tekster og det de formidler (Blikstad-Balas, 2016, ss. 29-30; Jewett & Smith, 2003, s. 69).

4.1.2 Ikonotekst

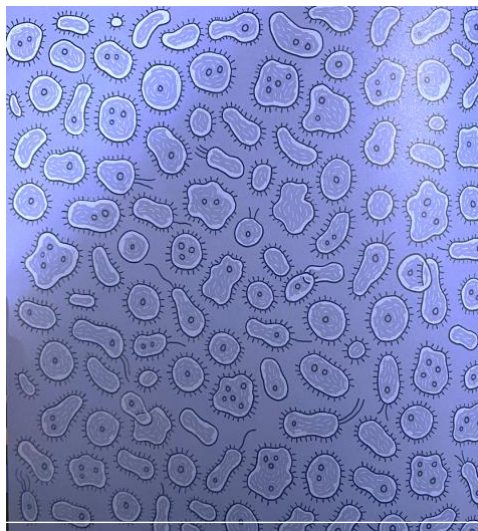
«Verden sa ja» (2018) går under kategorien «bildebok» fordi den er multimodal på hvert oppslag; den benytter seg av modalitetene skriftlig verbalspråk og illustrasjoner på hver side (Birkeland & Mjør, 2013, s. 69; Tørnby, 2020, s. 36). Nyhus (2018) utnytter modalitetenes affordans på en effektfull måte (Bjorvand & Lillesvangstu, 2014, s. 118). Gjennom det verbale skriftspråket skildres utviklingen og det yrende livet på jorden på en deltajerik måte. Det trekker frem de viktigste begivenhetene i jordens utvikling, samtidig som det beskrives langt mindre viktige ting og detaljer som leseren, og spesielt barneleseren, kan assosiere med. Som Bragepris-juryen beskriver, er boken også en «visuell fest» (Khateeb, Malfang, Bae, & Grønningsæther, 2018). Hvert oppslag er fylt med fargesprakende illustrasjoner som setter stemningen, fantasifulle vesener og detaljer som man kan dvele lenge ved. I de observerte undervisningstimene knyttet til dette prosjektet var høytlesing en del av opplegget. I akkurat den sammenhengen ble derfor også lærerens stemme, altså lyd, en modalitet. Som jeg vil komme tilbake til senere, inneholder boken ganske mye tekst med en noe oppramsende form.

Gjennom at læreren leser det verbale skriftspråket med engasjement og innlevelse vil flere elever beholde oppmerksomheten, samtidig som at det blir enklere å fokusere på det spennende samspillet mellom modalitetene som kan være en kilde til arbeid med kritisk tenkning.

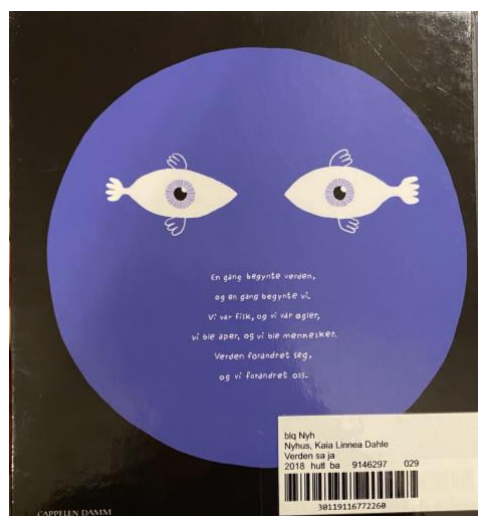
Før jeg beskriver dette samspillet mellom modalitetene, vil jeg undersøke bokens paratekster. Som nevnt, er paratekstene gjerne det første man ser på før man leser videre i bildeboken (Ommundsen, 2018, s. 158; Roche, 2015, ss. 133-134). Derfor kan det å undersøke bokens paratekster være en gylden mulighet til vekke elevenes nysgjerrighet og engasjement. Som også Roche (2015, ss. 133-134) påpeker, kan man med utgangspunkt i paratekstene ha mange spennende diskusjoner. Paratekstene til «Verden sa ja» (2018) er intet unntak, det er mye man kan undre seg over, tolke og stille spørsmål ved, altså mye man kan tenke kritisk rundt.



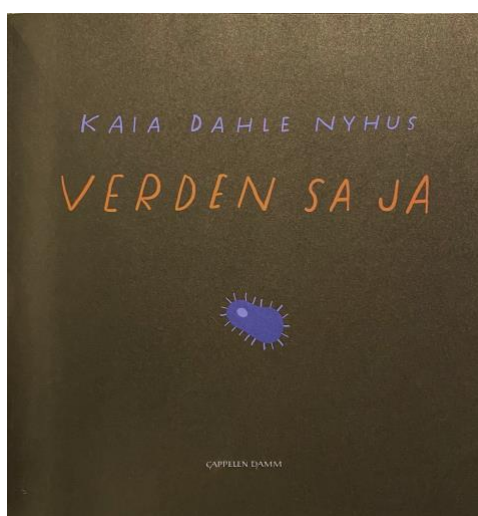
Bokens forside



Bokens innsideperm



Bokens bakside



Bokens tittelside

Bokens forside viser en sirkelformet tegning med mye innhold. Inne i denne sirkelen kan man både lese hvem som er forfatter og hva bokens tittel er. Forfatterens navn og bokens tittel er skrevet i store bokstaver og med en skrifttype som kan likne på barnets håndskrift.

Forfatterens navn er skrevet i en blåfarge, og bokens tittel er hvit. Disse fargevalgene gjør at skriften forsvinner litt inn i hele forsiden fordi disse fargene også brukes i illustrasjonene rundt. Kanskje kan det tenkes at dette er med hensikt. Sirkelen har flere sirkler inne i seg, der hver sirkel inneholder ulike figurer. De tre innerste sirklene kan sammen ligne på et øye med svart pupill, blå iris og det hvite rundt. I sirkelen utenfor dette «øyet» kan man se fem skapninger som likner på fisker. Utenfor denne sirkelen igjen kan man se skapninger som likner på mennesker i ulike fasonger. Det er i denne sirkelen forfatterens navn er skrevet. Utenfor der igjen kommer den ytterste sirkelen. I denne sirkelen står bokens tittel, sammen med skapninger som likner på fugler, og et egg. Både disse fuglene og fiskene har øyne som kan se hypnotiserte ut. Utenfor sirkelen er fargen oransje. Nesten hele forsiden er fylt med små streker som skaper en struktur og en slags bevegelse i tegningen. Man kan tenke seg at denne sirkelen skal forestille jordkloden og dens yrende liv. Denne tolkningen, sammen med tittelen «Verden sa ja» kan gi hint til leseren om at boken handler om verden. Det er flere elementer ved forsiden som kan hinte til at boken også handler om jordens utvikling. Tittelen, det at verden sa ja til noe, er et av disse. Om man ser på skapningene som likner på mennesker, kan man også se noe som minner om menneskets utvikling, da flere av disse har ulike fasonger: noen med bøyd rygg, noen som går på fire ben, noen fremover lente og noen med menneskekroppen slik den ser ut i dag. Egget og fugle-skapningene kan også gi et hint om utvikling som tema. Hele denne sirkel-formede illustrasjonen kan også se ut som et øye som stirrer på leseren. Kanskje prøver dette stirrende øyet å gjøre leseren skyldige i den utviklingen som blir presentert i boken?

Det er mye man kan undre seg over ved denne forsiden. Hva tror dere verden sa ja til? Hvorfor er forfatterens navn plassert akkurat der? Hva skal denne sirkelen forestille? Hvorfor er det er fugle-liknende skapninger ytterst i sirkelen? Hva likner skapningene innenfor på? Mennesker? Hvorfor tror dere disse menneskene ser så forskjellige ut? Hva ser man innenfor der igjen? Kan det være havet? Fisker? Og hva er det i midten - et svart hull? Et øye som ser?

På bokens innsideperm kan man se masse små figurer, og det er kun brukt én farge med noe ulike nyanser. Hva skal disse figurene forestille? Kanskje mikroorganismer, virus, celler eller bakterier? Hvorfor har forfatteren valgt fargen blå? Det er flere ting man også her kan stille

spørsmål ved, og samtale om.

Ser man videre på bokens bakside kan man hente ut enda mer informasjon om og hint på hva boken vil handle om. Her er det også mindre fargebruk enn på forsiden, med kun blått, svart og hvitt. Også her er det en sirkel. Denne sirkelen er kun blå, med to skapninger inne i sirkelen. Disse to skapningene er hvite, blå og svarte. De kan både likne på fisker og de kan likne på to øyne. Altså er det tegninger som likner på elementer fra bokens forside. Fargen rundt den blå sirkelen er kun svart. Hva skal dette forestille? Videre inneholder også bokens bakside skriftlig verbaltekst, som gir mer konkret informasjon om bokens motiv og tematikk.

Bokens tittelside har en helt svart bakgrunn. Fargene som brukes på teksten er de samme fargene som ellers brukes på bokens paratekster. Igjen kan man se den samme mikroorganisme-liknende skapningen som på bokens innsideperm. Også her er det flere muligheter til å stimulere til kritisk tenkning. Hvorfor er bakgrunnen helt svart? Hvorfor ser vi igjen denne skapningen?

Som nevnt tidligere, kan ulike farger skape ulike stemninger og symbolisere følelser og tematikk. Det er de samme fargene som går igjen i alle paratekstene; oransje, gul, hvit, blå og svart. Ut fra Ittens (1995, s. 45) fargelære er oransje og gul blant de varme fargene, mens blå er blant de kalde tonene. Bruken av disse varme og kalde fargene mot hverandre, og det svarte og hvite mot hverandre, skaper en kontrast som kan bidra til å vekke en viss uro hos leseren. Kombinasjonen av disse fargene skaper ikke en harmoni eller ro, heller tvert om. Kanskje har Nyhus (2018) valgt nettopp disse fargekombinasjonene for å få frem alvoret i hvilken retning dagens utvikling beveger seg i. Det kan også tenkes at fargenes symbolikk ligger bak fargevalgene. Fargen blå kan blant annet symboliserer hav og himmel, oransje kan symbolisere blant annet advarsel og forandring, gul kan symbolisere blant annet solens varme og lyshet, hvitt kan blant annet symbolisere uskyld, håp, ny start og utvikling, mens svart kan symboliserer død og det ukjente. All denne symbolikken kan kobles til bokens motiv og tema på ulike måter.

En analyse av bokens paratekster gir oss som lesere spor og hint som peker i retning av bokens motiv og tematikk, i tillegg til å vekke nysgjerrigheten. Det er mye man kan snakke om. Allerede før man leser videre på fortellingen og bokens innhold kan spørsmålene og samtaleemnene bli mange. Ikke minst kan de være en kilde og et godt utgangspunkt til å

utvikle elevenes kritiske tenkning. Før man går løs på selve boken, ligger det spesielt godt til rette for å la elevene undre seg fordi man faktisk ikke vet hva boken vil inneholde. Som analysen av parateksten viser, er det mye man kan undre seg over ved disse.

Etter å ha sett på bokens paratekster, er det som nevnt tidligere naturlig for leseren å veksle mellom å fokusere på de ulike modalitetene i det man leser videre (Bjorvand & Lillesvangstu, 2014, s. 117). Som begrepet «ikonotekst» refererer til, er det et spennende samspill mellom modalitetene i denne bildeboken (Ommundsen, 2018, s. 156). Illustrasjonene i boken spiller med den verbale teksten, samtidig som at det utfyller og utvider teksten. Modalitetene er på denne måten gjensidig avhengig av hverandre; illustrasjonene gir informasjon som ikke det verbale skriftspråket gjør, samtidig som at det verbale skriftspråket gir informasjon som ikke illustrasjonene alene kan tilføre. Dette samspillet mellom modalitetene gjør boken til en bildebok av den utvidende typen (Ommundsen, 2018, s. 157). I en bildebok av denne typen ligger det mer informasjon i hver modalitet, flere valg er gjort av forfatteren og bildene er mer selvstendige og tolkende, enn i den symmetriske bildeboken. Derfor vil slike utvidende bildebøker i større grad åpne opp for kritisk tenkning, enn den symmetriske bildeboken.

Oppslag nr. 5 i boken viser et eksempel på det utvidende samspillet. Mye av det som beskrives i teksten kan man også finne igjen i illustrasjonene; store og små dyr, noen farlige dyr med masse tenner og noen døde dyr. Altså utfyller modalitetene hverandre. Samtidig er det noe med illustrasjonene på dette oppslaget som får frem noe det verbale skriftspråket ikke ville klart alene, som gjør det til et utvidende samspill mellom modalitetene. Dinosaurer som strekker seg fra himmel til hav, som er i kontakt med fisken, samtidig som den er omringes av det store verdensrommet der ute hvor alle kommer fra, illustrerer hvordan alt henger sammen på en måte som den skriftlige verbalteksten ikke klarer. Illustrasjonen med himmel og hav, stjerner og måne, små og gigantiske vesener, snille og slemme dyr, får frem det store bildet som er bokens tema på en unik måte.

Oppslag nr. 5:



Med andre ord påvirker modalitetene hverandre. For at mottakeren skal få mest mulig ut av meningsinnholdet, er man nødt til å tolke ikonoteksten: nemlig å lese syntesen av begge modalitetene, se hvordan de gir mening sammen og i lys av hverandre (Bjørvand & Lillesvangstu, 2014, ss. 116-117). Dersom man gjør det i arbeidet med «Verden sa ja» (2018), vil det åpnes opp for flere muligheter til å samtale, diskutere, undre seg og stille spørsmål – til å tenke kritisk.

4.1.3 Formspråk

Det å lese innebærer å få mening ut av tekster. Det spesielle med multimodale tekster er at du da skal mestre meningsskaping ut av flere modaliteter (Tønnessen, 2014, s. 104). I det følgende vil jeg ta for meg noen av virkemidlene som Nyhus (2018) har brukt i boken for visuell meningsskaping og til å fremstille bokens tematikk. Her vil bokens layout, språk og fortellermåte, bildeutsnitt, perspektiv, fortellerstemme, tegnestil, fargebruk og intertekstualitet ses nærmere på.

Som beskrevet tidligere, handler layout om hvordan en bokside visuelt ser ut (Ommundsen, 2018, s. 160). Oppslagene i «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) er fylt med illustrasjoner over hele siden og helt ut til papirkanten. Boksidene er ikke rammet inn, og illustrasjonene på venstre og høyre side i oppslagene henger sammen. Den skriftlige verbalteksten er plassert over illustrasjonene. Verbaltekstens plassering på boksidene varierer. På noen oppslag er verbalteksten plassert midt på siden, på andre oppslag er verbalteksten plassert mot et av

hjørnene, mot nederste del av oppslaget eller øverste del av oppslaget. På noen oppslag er det kun verbaltekst på den ene boksiden, mens det på andre oppslag er verbaltekst på begge boksidene. Gjennomgående er at verbalteksten er plassert på et sted hvor den passer inn med illustrasjonene bak. I møte med en bildebok kan man ikke lese hver modalitet hver for seg. At bokens verbaltekst og illustrasjoner er plassert på en måte der de passer sammen, kan bidra til at man møter helheten av alle modalitetene. Denne helheten åpner igjen opp for kritisk tenkning i større grad, enn hva hver modalitet vil gjøre hver for seg.

Det er en relativt stor mengde med skriftlig verbaltekst på hver side. Språket er enkelt. Teksten er oppramsende i form og fortellermåte, og kan på denne måten virke barnlig. Utdraget fra oppslag 1 illustrerer dette godt:

«Så gikk alt fortere og fortere.

Og det var iskaldt.

Og alt vannet fra frosset.

Da kom sola.

Og så ble det varmt og lyst.

Og isen smeltet»

(Nyhus, 2018, oppslag 1).

Bokens fortellermåte er både saklig, lyrisk og abstrakt. Utdraget fra oppslag 2 viser hvordan den kan være saklig, med tilknytning til vitenskapen:

«Det var mange planeter
som gikk rundt og rundt,
rundt seg selv og rundt sola.

Og de kolliderte med hverandre.

Og en av dem kolliderte med jorda.

Og det ble månen.»

(Nyhus, 2018, oppslag 2).

Dette utdraget fra samme oppslag er et godt eksempel på fortellermåtens lyriske side:

«Det var bølger og virvler.

Det var syre, og det var gass,

og det var alle slags stoffer.

Og i vannet var vi.

For en gang ble vi alle levende.»

(Nyhus, 2018, oppslag 2)

Utdraget fra oppslag 1 viser hvordan teksten er abstrakt i sin fortellermåte:

«Så kom tida

Og tida sa også JA.

Og så begynte tida å løpe.

Og den løp fort!»

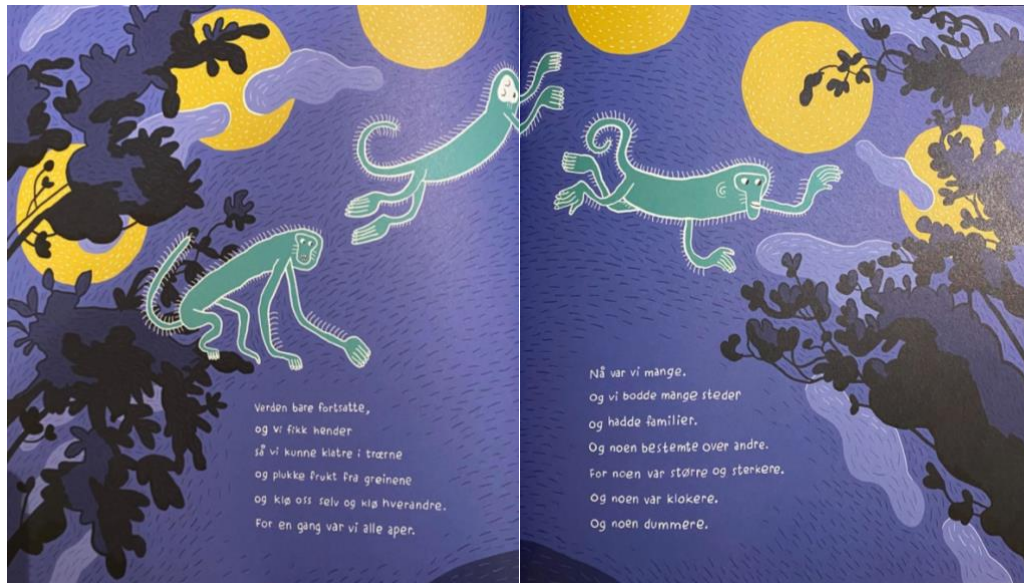
(Nyhus, 2018, oppslag 1).

Hva betyr det egentlig at tida sa ja? Og at den begynte å løpe? Tiden kan jo verken snakke eller gå. Dette utdraget viser hvordan tekstens abstrakthet krever tolkning av leseren for å trekke ut mening og forståelse.

Det kan tenkes at mengden verbaltekst og de nevnte trekkene ved fortellermåten kan være en utfordring for de yngre barneleserne. Mange vil kanskje falle av. Om man derimot bruker den i høytlesing og lar elevene oppleve lærerens innlevelse, og gir mulighet til å fokusere på oppslagenes multimodalitet, ligger det mer til rette for at også de yngste barneleserne skal holde følge gjennom hele boken. Den oppramsende fortellermåten og oppbyggingen er nok også gjennomtenkt fra Nyhus' (2018) side. Teksten og boken ruller og går, akkurat som jordens utvikling.

Som nevnt tidligere, vil valg av bildeutsnitt inkludere et valg om hva oppslaget skal informere om. Ulike bildeutsnitt kan også bidra til å understreke følelser, skape spenning og tilføre distanse eller intimitet til motivet (Ommundsen, 2018, s. 160). Nyhus (2018) benytter seg av en veksling mellom ulike bildeutsnitt i «Verden sa ja». I løpet av boken kommer man både nært på motiver og aktører, og man holdes på god avstand. Noe som er litt spesielt i «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) er at man ikke følger en hovedperson. Likevel er det på mange av oppslagene valgt ut noen figurer/dyr/mennesker som er i fokus, men disse er aldri de samme. I det følgende vil jeg trekke frem noen utvalgte oppslag med ulike bildeutsnitt.

Oppslag 7:



Dette oppslaget viser et eksempel på et heltotalbilde. Her holdes man som leser på like stor avstand til alt i bildet, utenom himmelen i bakgrunn. Gjennom fargevalget blir apene naturlige fokuspunkt, men omgivelsene rundt vises i like stor grad som apene. Med dette bildeutsnittet gis dermed en oversikt over landskapet og miljøet.

Oppslag 3:



Dette oppslaget er et eksempel på et totalbilde-utsnitt. Oppslaget dekker et relativt stort område, og det er mye man kan se i bildet. Samtidig er den oransje og hvite figuren i forkanten fremhevet, og det blir dermed mindre fokus på omgivelsene rundt.

Oppslag 13:



Dette oppslaget er et eksempel på et bilde i halvtotal. Her er aktørene flyttet lenger frem i bildet. Man kommer nært på jenta og hunden. Selv om det er mange detaljer og mye spennende man kan studere i bakgrunnen, faller hovedfokuset på disse to. Gjennom dette utsnittet tilføres mer intimitet til bilde, og følelser blir i større grad understreket her enn på de to forrige oppslagene.

En slik veksling mellom ulike bildeutsnitt kan åpne opp for ulike innfallsvinkler til arbeid med kritisk tenkning. Først og fremst kan man samtale om hvorfor man tror illustratøren har gjort de valgene han eller hun har gjort. Videre vil for eksempel et bilde i heltotal kanskje åpne opp for flere muligheter til å studere detaljer og deres betydning, mens et bilde i halvtotal vil være en fin anledning til å samtale om ansiktsuttrykk, kroppsspråk og følelser. Med andre ord kan ulike bildeutsnitt ha ulikt potensiale i forhold til kritisk tenkning og hvordan det kan arbeides med. Med Nyhus´ (2018) veksling mellom bildeutsnitt åpnes det derfor opp for ulike tilnærminger til arbeid med kritisk tenkning i «Verden sa ja».

Det at man ikke følger en hovedperson gjennom boken, er som nevnt spesielt i en bok for barn. Likevel er det på de aller fleste av bokens oppslag enten en eller flere figurer, mennesker eller dyr som er i fokus. Dette gir en rekke med muligheter til å tolke de mange ulike figurene. Bare på det sistnevnte eksempelet, oppslag nummer 13, kan karakterene åpne opp for mange spennende, reflekterende og læringsrike samtaler. Hva slags uttrykk har jenta og hunden på bildet? Er de glade, triste, spente eller sinte? Hvorfor er de det tror du? Hva med

mannen og dyrene i bakgrunnen? Ser mannen sliten ut? Hva tror dere jobben hans er? Hva slags dyr er det han leier, og hva skal de gjøre? Det er mange innfallsvinkler man kan velge, og med det mange muligheter til å utvikle elevenes kritiske tenkning.

I motsetning til bokens variasjon i bildeutsnitt, er det ingen variasjon i bokens perspektivbruk. På alle oppslag ser man rett på motivet, man plasseres aldri verken ovenfor eller nedenfor motivet. Med andre ord er det brukt normalperspektiv gjennom hele boken. Som nevnt, kan ulike perspektiver brukes for å formidle ulike maktforhold (Ommundsen, 2018, s. 160).

Kanskje har Nyhus´ (2018) intensjon vært å ikke påvirke dette, men heller å la det være opp til leseren å reflektere over det: Hvem har egentlig hatt makt gjennom utviklingen? Hvem har påvirket den retningen verden har utviklet seg? Det er imidlertid ett sted i boken at Nyhus (2018) har brukt verdiperspektivering. På bokens nest siste oppslag, nummer 19, er de to menneskene som sitter på taket illustrert overdrevent i størrelse. De er urealistisk store både i forhold til husets størrelse og for eksempel mot pandaen i bakgrunnen. Som nevnt, har ikke Nyhus (2018) benyttet seg av ulik perspektivering for å få frem maktforhold før nå. Dette oppslaget er et av de oppslagene der man er nærmest leserens nåtid. Gjennom å oppheve de vanlige proporsjonsreglene har Nyhus (2018) muligens forsøkt å formidle et maktforhold i dagens samfunn. Gjennom å gjøre menneskene ekstra store kan det tenkes at illustratøren forsøker å få frem menneskenes makt og påvirkning på jordens videre utvikling. Dette kan uansett være et spennende tema å tenke kritisk rundt.

Oppslag nr. 19:



Fortellerstemmen i «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) er verdens egen. Fortellerstemmen bruker pronomen «vi» gjennomgående i boken. Det brukes derfor en dramatisert og en førstepersonsforteller i denne boken (Birkeland & Mjør, 2013, s. 54). Gjennom denne hyppige bruken av «vi» inkluderes leseren inn et i et fellesskap som er mye større enn seg selv, samtidig som «vi» inntar en ansvarlig plass i utviklingen. Det skaper en forbindelse mellom oss som lever i 2021, det som tidligere har vært og det som skal komme, i tillegg til at det skaper en form for tilknytning til andre former for liv. Dette er et retorisk grep forfattere kan bruke for å fange leserens oppmerksomhet og skape et fellesskap mellom fortelleren og leseren (Birkeland & Mjør, 2013, s. 55).

Som regel, vil en førstepersonsforteller også være en personal forteller. I «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) er fortelleren selv en deltaker i fortellingen, men likevel kan fortellerstemmen ofte minne mer om en aural forteller. Kriteriet ved en aural forteller er at fortelleren ikke selv deltar i handlingen, men observerer handlingen utenfra (Federl & Abusland, 2019). Det er derfor ikke en aural forteller i denne boken, men fortelleren beskriver likevel på en måte som minner om den aural fortelleren. Handlinger og karakterer beskrives mer enn tanker og følelser. Det er lite slike personale beskrivelser, men det er noe. På oppslag nummer 3 står det «Nå er verden ferdig, tenkte vi». Her kommer man inn i tankene til «vi». På oppslag nummer 10 beskrives følelsene til «vi»: «På kveldene var vi redde for natta.». Det brukes derimot mange beskrivelser som likner denne fra oppslag nummer 8: «Det var store aper og små, og noen av oss reiste seg på to, for da var det lettere å bære all maten, og da kunne vi samle de beste nøttene for oss selv.». Dette er noe man kan reflektere over: hvorfor har forfatteren valgt å beskrive så lite følelser og tanker, selv om det er «vi» det handler om? Kanskje vil hun at leseren selv skal drøfte hvilke følelser en ville hatt i de ulike situasjonene og periodene? Uansett bakgrunnen for hennes valg, åpner det opp for arbeid med kritisk tenkning. Elevene kan få mulighet til å sette seg inn i situasjoner, følelser og perspektiver, som også er en del av det å tenke kritisk (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 14; Roche, 2015, s. 15). Det er også aktuelt å reflektere rundt hvem «vi» er. Spesielt når boken og fortellingen nærmer seg vår tid er «vi» noe man kan dvele ved. Utviklingen som skildres her beveger seg, som nevnt tidligere, inn i det moderne og vestlige samfunnet. Er «vi» da alle mennesker i verden? Har alle mennesker det slik som oss i Norge? Vil alle barn i verden kjenne seg igjen i denne hverdagen, med mobiler, tv'er, medisiner og ferieturer? Som nevnt tidligere, kan man med det bevege seg inn på samtaler om hvilken virkelighetsoppfatning forfatteren fremhever i boken, og slik utøve kritisk literacy, som innebærer å forholde seg

kritisk til tekster og det de formidler (Blikstad-Balas, 2016, ss. 29-30; Jewett & Smith, 2003, s. 69; Roche, 2015, s. 11).

Hvilken tegnestil eller teknikk som brukes i bokens illustrasjoner kan påvirke mottakerens estetiske opplevelse, mottakelse og tolkning av bildene og boken. Som nevnt tidligere i kapittelet, har boken en enkel og naiv skrive- og tegnestil som bidrar til å plassere boken innenfor Ommundsens (2016, ss. 30-31) naive crossover-litteraturgruppe. Illustrasjonene er stiliserte og passer slik godt sammen både med den barnlige og abstrakte fortellermåten. Figurene i boken er spesielle, urealistiske og individualiserte. Samtidig er de gjenkjennbare og man trekker koblinger til dyr og skapninger man kjenner til fra virkeligheten. Det samme gjelder omgivelsene i oppslagene: de har en spesiell stil over seg, men det som illustreres er gjenkjennbart. Teksten i boken er tegnet med hånd, og kan likne et barns håndskrift. Denne skrivestilen passer godt med bildene, som også kan minne om barnetegninger. Gjennom disse teknikkvalgene sammen med den oppramsende og barnlige fortellermåten tar boken barnets perspektiv. Gjennom bokens tegnestil kan leserens egen fantasi vekkes og slik stimulere til undring. Kanskje kan den fantasifulle tegnestilen derfor i større grad åpne opp for kritisk tenkning, enn for eksempel fotografier ville gjort. Med oppslag nr. 9 som et eksempel, kan blant annet den lille skapningen til høyre i «hulen» vekke leserens fantasi og undring: Hva slags skapning er dette? Hva har den på hodet og hvorfor har den det? Slik åpner tegnestilen opp for mer fantasi og undring enn hva andre stiler kanskje ville gjort.

Oppslag nummer 9:



Jeg har vært inne på fargebruk tidligere, da bokens paratekster var i fokus. Her fremkom det at det blir brukt både varme og kalde farger, og at disse skaper sterke kontraster mot hverandre. Denne sterke fargebruken med store kontraster fortsetter videre i boken. Det er stort sett de samme fargene som brukes gjennom boken: oransje, gul, hvit, blå og svart. I tillegg brukes det også grønt på noen av oppslagene. Oransjefargen kan også nærme seg en rød-nyanse noen steder. Bruken av blå og svart er mest fremtredende i begynnelsen av boken, og utover i boken blir det mer av oransje, rødt og gult. Utover dette er det ingen annen utvikling i fargebruken gjennom boken. Fargenes symbolikk har også vært tema tidligere. Fargene kan ofte både knyttes til noe positivt og noe negativt. Fargenes symbolikk kan være interessant i forhold til fargeutviklingen fra blått og svart til mer oransje, rødt og gult. Blå kan i tillegg til å symbolisere hav og himmel, også symbolisere fred, harmoni og evighet, mens svart blant annet kan symbolisere det ukjente. Både oransje og rødt knyttes ofte til en viss uro, og kan varsle om fare. Gult kan blant annet stå for varme, fornyelse, energi og vekst. Med denne tolkningen av fargenes betydning, er det en bevegelse fra det ukjente, men harmoniske til noe mer urovekkende. Samtidig kan grønt symbolisere vekst, frodighet og håp. Grønnfargen brukes mindre enn de andre fargene, men jevnlig gjennom boken. Kanskje kan det gi drypp av håp og optimisme gjennom boken. Samtidig kan grønt også forbindes med gift, løgn og forfall. Oppslag nummer 16, hvor det står om sykdom og død, er det oppslaget med mest grønt. Kanskje er det fordi Nyhus (2018) ønsker at leseren skal tolke grønn-fargen i en negativ forstand? Eller kanskje for at sykdom og død ikke skal fremstå skremmende?

Som nevnt, bidrar den sterke kontrasten mellom varme og kalde farger til en viss uro i bokens uttrykk. Ut fra Ittens (1995, ss. 20-22) fargelære bør man bruke mindre gult og mer grønt dersom man ønsker harmoni i et bilde. Nyhus' (2018) gjør det derimot motsatt: det brukes mye gult og lite grønt. Dette bygger opp til den samme uroen som de sterke kontrastene gjør. Uansett Nyhus' (2018) bakgrunn for disse fargevalgene, åpner bokens fargebruk opp for mange spennende samtaler. Med utgangspunkt i bokens fargebruk kan det åpnes opp for å arbeide med kritisk tenkning på flere måter. Det kan for eksempel reflekteres rundt fargenes symbolikk, hvorfor akkurat disse fargene brukes, fargeutviklingen gjennom boken og forfatterens intensjon bak fargevalgene.

Intertekstualitet er, som tidligere gjort rede for, når forfatteren eller illustratøren skriver inn referanser til andre tekster eller bilder (Ommundsen, 2018, ss. 160-161). I «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) er det også noen slike visuelle intertekstualiteter. Mest fremtredende er oppslag

nummer 16, der sykdommer og døden er temaet. Til høyre i oppslaget ser man en skapning som kan ligne på Edvard Munchs bilde «Skrik». Dersom man som leser kjenner igjen denne referansen, kan man gjøre seg noen spennende refleksjoner om man går i dybden, og slik kan referansen legge ekstra mening til leseopplevelsen. Munch skrev en tekst til maleriet «Skrik». I den teksten står det om en mann som går tur med sine venner. I det solen går ned, himmelen blir blodrød og fjor og by ble svart, blir han stående mens vennene går videre. Her er et lite utdrag:

«Mine venner gik
videre og jeg sto
igjen skjælvende
af angst –
og jeg følte det gik et
stort uenneligt
skrig gennem
naturen»
(Munch, 1892).

Her kan det drøftes: Er det mennesket som skriker? Døden? Eller kanskje naturen selv? Det er ingen fasit, men den intertekstuelle referansen gir mange muligheter til å tenke kritisk, enten om man velger å gå i dybden av referansen, eller reflekterer rundt hvorfor Nyhus (2018) har brukt denne referansen. Hva vil hun at skapningen skal forestille? Hvilke følelser vil hun at den skal vekke?

Oppslag nummer 16:



Om man har lest Kaia Dahle Nyhus' bok «En dag drar Mamma» (2017), vil man også kanskje se at trærne i «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) likner på trærne i den boken. Nyhus (2019) har selv sagt at maleren Lili Ilse Elvenes er inspirasjonen bak disse trærne. Man kan blant annet se på maleriet «Popleerne langs Hobro Fjord» at trærne likner. På grunn av både fargene, verbaltekstene og ansiktsuttrykk i «Skrik», vil denne intertekstualiteten, ut fra min egen vurdering, bidra med mer i leserens meningsskaping og kritiske tenkning, enn referansen til «En dag drar Mamma» og «Popleerne langs Hobro Fjord»

4.1.4 Hvordan kan «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) stimulere til kritisk tenkning?

Hvordan egner så denne boken seg til å arbeide med elevenes kritiske tenkning? Som analysen av «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) viser, åpner denne boken opp for arbeid med kritisk tenkning på mange ulike måter. Bokens tematikk åpner opp for arbeid med kritisk tenkning gjennom å ta opp viktige og store spørsmål som kan gi rom for undring, ettertanke og refleksjon. Gjennom å studere paratekstene kan det reises mange spørsmål som kan stimulere til kritisk tenkning. Her kan både farger, figurer, tittel og verbal tekst studeres, undersøkes, vurderes og reflekteres over. Arbeid med paratekstene egner seg spesielt godt til å la elevene undre seg fordi man enda ikke vet hva boken vil inneholde. Videre har vi sett at «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) er en utvidende bildebok (Ommundsen, 2018, s. 157), og at denne typen bildebøker i større grad kan åpne opp for kritisk tenkning, enn den symmetriske bildeboken. Det henger sammen med at det ligger mer informasjon i hver modalitet, flere valg er gjort av forfatteren, bildene er mer selvstendige og tolkende, samtidig som at de gir mer informasjon sammen, enn i en bok av den symmetriske typen. Hvis elevene leser syntesen av begge modalitetene, vil det åpnes opp for mange muligheter til å samtale, diskutere, undre seg og stille spørsmål – til å tenke kritisk. Bildebokanalysen har også vist hvor mange virkemidler som brukes, og at mye av dette kan utgjøre gode utgangspunkt for å stimulere elevenes kritiske tenkning. For eksempel åpner Nyhus' (2018) veksling mellom ulike bildeutsnitt opp for ulike innfallsvinkler til arbeid med kritisk tenkning. Et bilde i heltotal vil for eksempel egne seg til å studere detaljer og deres betydning, mens et bilde i halvtotal vil være en fin anledning til å samtale om ansiktsuttrykk, kroppsspråk og følelser. Fortellerstemmen og det mye brukte «vi»-et er et annet eksempel på et virkemiddel som åpner opp for kritisk tenkning. Her kan det blant annet reflekteres rundt hvem dette «vi»-et er, og man kan bevege seg inn på temaer om hvilke virkelighetsversjoner som presenteres i boken.

Oppsummerende kan bildeboken med dens motiv og tematikk, dens multimodale samspill og Nyhus' (2018) mange spennende valg i forhold til formspråket gi mange muligheter til å la elever reflektere, undre seg, diskutere, utforske perspektiver, og undersøke maktforhold, ideologier og virkelighetsversjoner. Jeg vil derfor, ut fra bildebokanalysen, fastslå at «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) er en bildebok som på mange ulike måter kan stimulere elevenes kritiske tenkning, og at den derfor egner seg godt til dette arbeidet.

4.2 Resultater fra det innsamlede datamaterialet

I det kommende kapittelet vil datamaterialet hentet fra videoobservasjonene presenteres, og relevante funn vil løftes frem og tydeliggjøres. Kapittelet er strukturert etter de tre hovedkategoriene som utartet seg i analysearbeidet: lærerens bruk av ulike spørsmålstyper, tidspunkt for samtale og hvor elevene befinner seg ut fra Langers (2005, ss. 31-35) fire lesefaser. Utdrag hentet direkte fra datamaterialet er plassert i bokser, for å tydeliggjøre hva som er sitater. Der det ikke vurderes som relevant, vil det ikke tydeliggjøres om funnene som presenteres er hentet fra den ene eller andre klassen.

Før datamaterialet blir presentert vil jeg kort redegjøre for de kontekstuelle rammene for observasjonssituasjonen. Som nevnt tidligere, ble observasjonen gjennomført i to klasser på 3. trinn, på en skole i Oslo. Til stede i klasserom 1 var 15 elever og én lærer. I klasserom 2 var det 21 elever til stede sammen med én lærer. I forkant av datainnsamlingen deltok lærerne på et seminar med prosjektledere og andre prosjektdeltakere. På dette seminaret ble blant annet undervisningsopplegget planlagt og bildebok valgt ut gjennom et samarbeid mellom lærerne og øvrige prosjektdeltakere.

Målet for undervisningstimen var at «Elevene skal øve seg i kritisk tenkning; kunne sette seg inn i en situasjon, reflektere rundt en problemstilling og kunne se fordeler og ulemper ved denne». Gjennomføringene av den planlagte undervisningsøkten var noe ulik, men hovedinnholdet var det samme. Undervisningsøkten begynner med en presentasjon og høytlesing av valgt bildebok. Etter å ha lest gjennom hele boken mimer elevene en gjenfortelling av boken. Deretter gjennomføres en klassesamtale om boken. På forhånd ble det planlagt noen temaer som skulle tas opp og spørsmål som skulle stilles. Elevene får deretter en skriveoppgave hvor de skriver fordeler og ulemper ved utviklingen i et kategoriseringskart. Etter dette samtaler klassen sammen om hva elevene har skrevet og hva de tenker rundt fordeler og ulemper. Deretter avsluttes undervisningstimen av læreren.

4.2.1 Lærereens bruk av ulike spørsmålstyper

I løpet av samtaledataene hentet fra undervisningstimene er det totalt registrert 65 spørsmål stilt fra lærerne. Forekomsten av de ulike spørsmålstypene presenteres i tabellene nedenfor, etter inspirasjon fra Andersson-Bakken (2015, s. 288). Tabell 1 viser fordelingen av åpne og lukkede spørsmål blant de 65 spørsmålene. Det er 42 åpne spørsmål og 23 lukkede spørsmål. Tabell 2 sammenfatter forekomsten av Skardhamars (2018, ss. 81-83) fire ulike spørsmålstyper: det ble stilt 0 identifikasjonsspørsmål, 37 refleksjonsspørsmål, 9 overførings-/aktualiseringsspørsmål og 21 observasjons-/hukommelsesspørsmål. Selv om totalt antall spørsmål stilt fra lærerne er 65 spørsmål, vil denne oversikten vise et totalantall på 67 fordi noen spørsmål kan klassifiseres som både overførings-/aktualiseringsspørsmål og refleksjonsspørsmål.

Tabell 1: Fordelingen mellom åpne og lukkede spørsmål.

<i>Spørsmålstype</i>	<i>Beskrivelse</i>	<i>Forekomst</i>	<i>Eksempel fra datamaterialet</i>
<i>Åpne (Å)</i>	Spørsmål som ikke har et fasitsvar, men kan besvare på flere måter.	42	Hvorfor ikke det?
<i>Lukkede (L)</i>	Spørsmål som har et fasitsvar.	23	Er det flest mennesker eller flest dyr?

Tabell 2: Fordelingen mellom Skardhamars (2018) spørsmålstyper.

<i>Spørsmålstype</i>	<i>Beskrivelse</i>	<i>Forekomst</i>	<i>Eksempel fra datamaterialet</i>
<i>Identifikasjonsspørsmål (ID)</i>	Spørsmål som har som formål å skape et bånd mellom teksten og leseren. Spørsmålene stiller ikke krav til kunnskap, men appellerer til engasjement og følelser.	0	
<i>Refleksjonsspørsmål (RF)</i>	Spørsmål som åpner opp for og inviterer til refleksjon, tolkning, resonnement og undring.	37	Hva er det som er dumt med hvis vi skal fortsette her da?
<i>Overførings-/aktualiseringsspørsmål (O/A)</i>	Spørsmål med hensikt om å aktualisere bokens innhold og knytte en forbindelse mellom fiksjon og virkelighet.	9	Har vi alt det de snakker om i boken?
<i>Observasjons-/hukommelsesspørsmål (O/H)</i>	Spørsmål som bygger på hukommelse eller observasjon, og som derfor er enklere å svare på.	21	Hvor var det vi fant gull hen da?
<i>Totalt antall spørsmål</i>		65	

Jeg vil først trekke frem eksempler på åpne og lukkede spørsmål, før jeg trekker frem eksempler på Skardhamars (2018, ss. 81-83) ulike spørsmålstyper. Sammen med disse eksemplene presenteres også medfølgende elevsvar, da jeg ønsker å se hvordan deres respons er knyttet til spørsmålenes ordlyd. Der det er nødvendig, vil jeg også beskrive utdragets kontekst.

Åpne og lukkede spørsmål

I de to følgende utdragene stiller lærerne åpne spørsmål. Utdragene er hentet fra de to ulike klasserommene, men spørsmålene på linje 1 i hvert utdrag er likevel nesten helt identiske. Utdragene finner sted under høytlesingen, og lærerne stiller spørsmålene etter å ha lest ferdig et oppslag.

Utdrag 1:

1. **Lærer:** Tror dere vi er ferdige? (Å)
2. **Mange E:** Nei!
3. **Lærer:** Hvorfor ikke det? (Å)
4. **Elev:** Vi mangler jo biler. ((Eleven tar ordet uten å rekke opp hånden. Lærer rekker opp hånden for å minne eleven på at man må rekke opp hånden. Tre elever rekker så opp hånden)).
5. **Lærer:** Hvorfor ikke det, Stig?
6. **Stig:** Vi mangler biler og elektrisitet.
7. **Lærer:** Okei. Hva tenkte du, Didrik?
8. **Didrik:** Også trenger vi fly, og busser, også taxier.
9. **Lærer:** Ada?
10. **Ada:** Man trenger helikopter, man trenger masse ting for å leve i en by fordi en by den () fordi det er så mange som bor der.
11. **Lærer:** Hva sa du? En by blir?
12. **Ada:** En butikk kan bli veldig fort tom, siden det er ().
13. **Lærer:** Knut?
14. **Knut:** Vi trenger mobil og iPad og mer elektrisk.
15. **Lærer:** Ja.
16. **Petter:** At det er... Men det er dumt at vi får biler og sånt, på grunn av da, på grunn av nå blir det alt for mye eksos.

Utdrag 2:

((Etter å ha lest ferdig oppslag nummer 4 stiller læreren spørsmål))

1. **Lærer:** Tror dere verden er ferdig da? (Å)
2. **Mange elever:** Neeei.
3. **Elev:** Langt unna.
((Læreren fortsetter å lese på neste oppslag)).

Disse utdragene viser hvordan samtalen kan utarte seg forskjellig, selv om «hovedspørsmålet» er det samme. Spørsmålene som stilles på linje 1 kategoriseres som åpne spørsmål fordi de er mulige å besvare på ulike måter. Samtidig er de spørsmål som ikke innbyr til særlig mer enn et ja- eller nei-svar. I motsetning til i utdrag 2, følger læreren i utdrag 1 opp med enda et åpent spørsmål. Det er tydelig at elevene har basert nei-svaret sitt på noe, og ved å stille et åpent spørsmål til får elevene mulighet til å legge frem resonnementene sine og det skjer en spennende utvikling i samtalen.

Utdrag 3 viser et eksempel på hvordan læreren stiller åpne og lukkede spørsmål om hverandre.

Utdrag 3:

1. **Lærer:** Men, se opp hit. ((Viser oppslag nr. 9)). Nå må alle se opp hit. *Hva om verden ikke hadde sagt ja her? (Å). Husker dere det bildet her? (Å). Hva er det vi ser på det bildet her? (L).* ((To elever rekker opp hånden)). Hans?
2. **Hans:** At det er det en mann og en dame som sitter i en hule.
3. **Lærer:** De sitter i en hule. *Lever de sånn som vi gjør nå? (L)*
4. **Hans:** Nei.
5. **Lærer:** *Nei. Når er det her da, tenker du? (Å)*
6. **Hans:** De har i hvert fall ikke stoler.
7. **Lærer:** Nei. Det er ganske lenge siden.
8. **Hans:** Ja.

I linje 1 stilles det først to åpne spørsmål, der spørsmål nummer 2 (Husker dere det bildet her?) ikke initierer til mye mer enn ja- eller nei-svar. Etter disse to åpne spørsmålene stiller læreren et lukket spørsmål. Spørsmålet om hva vi kan se på bildet, klassifiseres som lukket fordi det har fasitsvar. Man kan tenke at det kan klassifiseres som et åpent spørsmål fordi hva man ser vil være opp til en hvers tolkning av bildet, men jeg velger likevel å klassifisere det som et lukket spørsmål. Svaret til Hans viser at det er det lukkede spørsmål han har bemerket seg, og velger å svare på. Læreren velger å følge opp svarene til Hans med et lukket spørsmål til, jf. linje 3. Det neste oppfølgingsspørsmålet, jf. linje 5, er et åpent spørsmål. Selv om spørsmålet kanskje har en fasit, er det mest sannsynlig ikke en fasit læreren kjenner til. Læreren vet mest sannsynlig ikke akkurat når oppslaget er fra, og dermed blir det et åpent spørsmål.

Utdrag 4 viser en samtale der klassen først diskuterer hvor mange mennesker det finnes i Norge og deretter om det er flest mennesker eller dyr i verden. Utdraget viser to eksempler på lukkede spørsmål.

Utdrag 4:

1. **Lærer:** Finnes det to billioner mennesker i Norge, tror du? (L)
2. **Stig:** Nesten.
3. **Elev:** Nei.
4. **Lærer:** Sten?
5. **Sten:** Det er fem millioner mennesker i Norge.
6. **Lærer:** Det stemmer ja. Men finnes det.. Stig sier han tror det finnes flere mennesker enn dyr i verden. Hva mener dere andre?
7. **Elev:** Nei.
8. **Lærer:** Er det flest mennesker eller flest dyr? (L)
((Seks elever rekker opp hånden)).
9. **Lærer:** Kristine?
10. **Kristine:** Flest mennesker.
11. **Lærer:** Hva tenker du, Didrik?
12. **Didrik:** Flest dyr. Fordi at det er mange som har sånn småkryp og maurtuer. Det er faktisk sant. Fordi at det finnes flere tusen maurtuer. (). Så da tenker jeg at det er det. For det er flere tusen opp i en maurtue, så jeg tror da er det maur.
((Fire elever rekker opp hånden)).
13. **Lærer:** Knut?
14. **Knut:** Jeg tenker at det er flere mennesker enn dyr fordi at det finnes veldig mange land. Siden det finnes veldig mange land så har vi et land som heter Kina og det har all.., det... eh... det er det landet som har mest folk i verden. Og Norge har mer enn ti folk, det vet alle. Så vi er kjempe mange folk. Vi er alle de landene vi har. I alle landene så er vi mange, mange, mange folk. Og der er veldig masse dyr også. Og de dyrene, man tror at det er veldig mass... Man vet ikke hva det er flest av, men jeg tror det er mennesker.
15. **Lærer:** Jeg hører dere tror to ulike ting, og dere har gode tanker. Jeg kan være helt enig med Knut, landet Kina har kjempe, kjempe mange folk. Men vet dere hva? Det er mye, mye mer dyr enn det er mennesker. Mye, mye mer.

Spørsmålene på linje 1 og 8 i utdrag 4 er lukkede spørsmål fordi de har ett rett svar. At læreren avslutter spørsmålet i linje 1 med «tror du», tydeliggjør at elevene kan svare det de selv tror, selv om de ikke vet. Likevel er det ett fasitsvar, som gjør det til et lukket spørsmål. Disse fasitsvarene legger også læreren frem i linje 6 og 15. Utdraget viser at lukkede spørsmål også kan åpne opp for spennende samtaler. Didrik (linje 12) og Knut (linje 14) er tydelig uenige i om det finnes flest mennesker eller dyr. Begge to legger frem begrunnelser for deres tanker og meninger. Ut fra disse to lukkede spørsmålene utvikler det seg altså en diskusjon der elevene får trent seg i å legge frem egne meninger og begrunne disse.

De fire ulike spørsmålstypene

Som tabell 2 viser, ble det i løpet av samtalene stilt flest refleksjonsspørsmål, deretter flest observasjons-/hukommelsesspørsmål og til slutt noen overførings-/aktualiseringsspørsmål. Det ble derimot ikke stilt noen spørsmål som kunne klassifiseres som identifikasjonsspørsmål. I det følgende vil jeg presentere eksempler der de ulike spørsmålstypene blir brukt, i den nevnte rekkefølgen.

Utdrag 5 viser flere eksempler på refleksjonsspørsmål. Samtaleutdragets utgangspunkt er bokens siste oppslag, se bilde nedenfor utdraget.

Utdrag 5:

1. **Lærer:** Men hvis vi.. *Hva er det som er dumt med hvis vi skal fortsette her da? Hvis vi fortsetter og fortsetter og fortsetter, hva er dumt med det da? Er det noen ting som er ulemper med det? (RF).* Hvis vi tar den svarte hatten ((tar en svart utklipt hatt fra tavlen)). ((Tre elever rekker opp hånden)). Ole?
2. **Ole:** Da forurenses vi mye mer.
3. **Lærer:** Vi forurenses mer. Aha! *Hva tenker du da, Ole? Kan ikke du forklare litt? (RF).*
4. **Ole:** Mmm, jeg vil og si at når vi kjører romskip opp i verdensrommet, da mister den deler, og da blir det liggende ute i verdensrommet.
5. **Lærer:** Den svever uti der.
6. **Ole:** Ja.
7. **Lærer:** Ole sa at vi kommer til å forurense mer kanskje hvis vi bare sier ja og ja og ja og ja. ((Tre elever rekker opp hånden)). *Hva tenker du om det, Erik? (RF).*
8. **Erik:** Jeg tenker at vi kanskje finner ut hvordan vi kan lage ting uten å forurense.
9. **Lærer:** Oi, så det var jo egentlig litt positivt da, var det ikke det?
10. **Erik:** Ja.
11. **Lærer:** Hmm, interessant. ((En elev rekker opp hånden)). Per?
12. **Per:** Det jeg synes er dumt med å bare si ja hele tiden er at vi aldri kan bli ferdige.
13. **Lærer:** Aahh.. Du mener at da blir man aldri ferdig, og aldri stoppe. *Er det noen andre som har noen tanker om det Per sa? At det er dumt å aldri stoppe? (RF).* ((To elever rekker opp hånden)). Carl?
14. **Carl:** At hvis vi aldri stopper kommer det til å bli global oppvarming på jorda. At det kommer til å bli alt for varmt.
15. **Lærer:** Okei. ((En elev rekker opp hånden)). Hva tenker du Cecilie?
16. **Cecilie:** Jeg tenker det samme som Per og Carl.

Oppslag 20 – utgangspunktet for samtalen i utdrag 5:



Refleksjonsspørsmålene i utdrag 5 er på linje 1, 3, 7 og 13. Slike spørsmål skal som nevnt utfordre eleven til å reflektere over ulike forhold. «Hovedspørsmålet» i dette utdraget dreier seg om hva som kan være dumt hvis verden bare fortsetter å si ja til all utvikling, jf. linje 1. Dette er altså samtalens utgangspunkt og tema. Ole kommer med en gang inn på temaet «forurensing». Læreren følger opp med å stille et nytt refleksjonsspørsmål, som hun også gjør flere ganger videre i utdraget. Både i linje 7 og 13 utfordrer læreren elevene til å tenke videre på og reflektere over hva den forrige eleven har sagt. Dette representerer det totale datamaterialet godt, da en stor del av samtalenes refleksjonsspørsmål er oppfølgingsspørsmål som likner disse i utdrag 5.

De fleste spørsmålene stilt i utdrag 6 er spørsmål som Skardhamar (2018) referer til som observasjon- eller hukommelsesspørsmål. Det er spørsmål som bygger på hva elever har observert eller husker fra teksten.

Utdrag 6:

1. **Lærer:** Sssj. Da må gruppe fire bli helt stille. Sssj. Dere som prater sammen, det er bra, men nå skal vi dele litt sammen. *Hva var det boka handla om? Og hva husker vi fra det vi har lest?(O/H). Hva slags tanker gjorde dere dere? (RF).* ((Tre elever rekker opp hånden)).
2. **Lærer:** Cecilie?
3. **Cecilie:** Jeg husker at, ehm, boken handlet om at verden sa ja.
4. **Lærer:** Verden sa ja. Flott. Hmm. Verden sa ja. ((To elever rekker opp hånden)). Peter?
5. **Peter:** Oss før.
6. **Lærer:** Oss før. *Hva mener du med det? (RF).* ((Peter lener seg bakover og stønner)). Som du fortalte til meg. At det var sånn vi var før?
7. **Peter:** Ja!
8. **Lærer:** Ja. Fler? ((En elev rekker opp hånden)). Hans?
9. **Hans:** At vi ble større og større.
10. **Lærer:** Vi ble større og større. *Hvordan da? (O/H)*
11. **Hans:** Mmm... Først fisker, og så øgler, og så aper.
12. **Lærer:** Ja. ((En elev rekker opp hånden)). Marte?
13. **Marte:** Vi finner gull.
14. **Lærer:** Vi finner gull! *Hvor var det vi fant gull hen da?(O/H)*
15. **Marte:** I havet.
16. **Lærer:** I havet. *Var det andre steder? Husker vi? (O/H)*
17. **Marte:** I gravene.
18. **Lærer:** Ja, i gravene ja, under jorda. Bra. Hva husker dere? ((Henvender seg til en gruppe, men får ikke svar derfra)). Flere? Oda?
19. **Oda:** Vi fant jern.
20. **Lærer:** Vi fant jern også. *Hvor fant vi jern hen da? (O/H)*
21. **Oda:** Ehm, i gravene.

På linje 1 stiller læreren to spørsmål etter hverandre som går under kategorien observasjon-/hukommelsesspørsmål. Hun avslutter med et tredje spørsmål som kategoriseres som et refleksjonsspørsmål. Likevel er det de to observasjon-/hukommelsesspørsmålene som elevene har merket seg og som de videre svarer på. Videre dreier hovedsakelig spørsmålene seg om spesifikke ting fra teksten, jf. linje 10, 14, 16 og 20. På linje 6 derimot, følger læreren opp Peter sitt svar med et refleksjonsspørsmål. Her ønsket læreren at Peter skulle utdype hva han mente med svaret sitt, men det fungerte derimot ikke. Peter svarer bare med et stønn, og læreren må komme med et nytt, ledende spørsmål for å få frem elevens poeng.

Utdrag 7 er hentet fra en samtalesekvens der klassen snakker om hva boken handlet om.

Utdraget viser eksempler på både observasjons-/hukommelsesspørsmål, refleksjonsspørsmål

og overførings-/aktualiseringsspørsmål. Den sistnevnte kategorien har til hensikt å aktualisere bokens innhold og knytte en forbindelse mellom teksten og virkeligheten.

Utdrag 7:

1. **Sigurd:** At først kom sola, også ehh... slukka alt lyset. Også kom månen, også ble det fisker, også krabba vi på land, også ble vi.... ((Ser bort på Stig, som tar over)).
2. **Stig:** Så ble vi øgler, så ble vi fugler, også fikk vi bein, også begynte vi å gå også..
3. **Lærer:** Ja, hva er det vi snakker om da? Når du sier vi gikk fra å være det til det til det til det? Hva er det vi snakker om da? (O/H)
4. **Stig:** At verden forandrer seg!
((Fem elever rekker opp hånden)).
5. **Lærer:** Børre?
6. **Børre:** Ehh, utvikling.
7. **Lærer:** Hvorfor tenker du det?(RF)
8. **Børre:** Fordi vi blir jo nye og nye ting, og får nye og nye ting.
9. **Lærer:** Og får nye og nye ting... Okei. Har vi alt det de snakker om i boken, Børre?
(O/A)
10. **Børre:** Ehh, ja.
11. **Didrik:** Nei, ikke alt.
12. **Lærer:** Hva tenkte du var eventuelt nei, Didrik? (O/A)
13. **Didrik:** Telefoner og sånt har ikke alle.
14. **Lærer:** Nei, det er sant. Alle har ikke det. Men er det noe som finnes på jorden vår Didrik, at vi har det i verden?
15. **Didrik:** Mmm.. At man har telefon noen, men ikke alle.
16. **Lærer:** Ja. Så det finnes, men alle har det ikke. Men det er noe som finnes, noe vi har på en måte i hele verden.

Gjennom spørsmålene på linje 9 og 12 forsøker læreren å relatere teksten til elevenes liv og verden. Det kan se ut som at Didrik oppfattet spørsmålet på en annen måte enn hva læreren ønsket, som hun også tydeliggjør i linje 14 og 16. Gjennom disse spørsmålene ble det derfor knyttet en forbindelse mellom boken og den verden elevene lever i, men derimot ikke til Didriks personlige liv.

4.2.2 Tidspunkt for samtalen

Et spennende tema er *når* man bør samtale sammen. Hvor bør man plassere samtalen? Bør man ha lesestopp underveis i høytlesingen, og snakke sammen her? Eller bør man lese gjennom boken uten stopp, og heller samtale til slutt? Når blir samtalen best og når vil den stimulere mest til kritisk tenkning? I de observerte undervisningstimene ble det brukt lite lesestopp i høytlesingene. Det var noen svært «små» og korte lesestopp, og et par lengre, som

jeg vil vise eksempler fra snart. Samtalene rundt boken og dens innhold ble hovedsakelig gjennomført etter å ha lest gjennom hele boken. I det følgende vil jeg trekke frem utdrag fra datamaterialet som kan peke i de ulike retningene i forhold til når man bør samtale sammen.

I utdrag 8 har jeg trukket frem fire eksempler på elevenes spontane responser underveis i høytlesingen. Bilde av oppslagene som responsene springer ut fra er også inkludert.

Utdrag 8:

Eksempel 1 - Oppslag nr. 12:



Elev: Det var det.

Eksempel 2 - Oppslag nr. 15:

((Når det skiftes til neste oppslag på tavlen (oppslag nr. 15), sier en elev følgende)).

Elev: Oi...



Eksempel 3 – Oppslag nr. 16:



((Etter setningen «Og dro ut på havet og døde.»)):

Elev: Åh...

Eksempel 4 – Oppslag nr. 17:



((En elev, Ada, rekker opp hånden mens læreren leser på oppslag nr. 17. Tar den ned etter hvert)).

Elev: Oi.. ((Når læreren leser «og noen døde av for mye mat»)).

Disse fire eksemplene viser hvor engasjerte elevene er i det som leses. Elevenes responser og uttrykk viser tydelig at det er noe i det læreren leser eller noe de ser på oppslaget som gjør inntrykk. Ved alle disse eksemplene fortsetter likevel læreren å lese uten å gi noe oppmerksomhet til elevenes respons. Dette kan være et signal på at elevene hadde behov for å samtale om noe de hadde observert, hørt eller kanskje tanker de hadde gjort seg. Det kan også tenkes at engasjementet som vises ville skapt et godt utgangspunkt for en spennende samtale. I eksempel 4 rekker også en elev opp hånden, men hun får ikke muligheten til å dele tankene sine med resten av klassen. Totalt i løpet av høytlesingen forekommer det tretten slike reaksjoner, med jevne mellomrom.

Utdrag 2, som er presentert tidligere i kapittelet, er også et lesestopp. Dette er et av de «små» og korte lesestoppene som jeg refererte til tidligere. I den ene klassen ble det kun brukt lesestopp av denne typen: korte og med kun ett spørsmål som ikke åpner opp for stort mer enn et ja- eller nei-svar. Totalt i denne klassen er det tre slike lesestopp. I den andre klassen var det ingen slike korte lesestopp. Der var det derimot to lengre lesestopp hvor klassen samtalte sammen i større grad. Jeg viser igjen til samtalen i utdrag 1, som er hentet fra et slikt lesestopp, men legger det her frem som utdrag 9, da mer av samtalen inkluderes.

Utdrag 9:

((Etter første delsetning, «Nå er vi ferdige, sa vi)):

1. **Lærer:** Tror dere vi er ferdige?
2. **Mange E:** Nei!
3. **Lærer:** Hvorfor ikke det?
4. **Elev:** Vi mangler jo biler. ((Eleven tar ordet uten å rekke opp hånden. Lærer rekker opp hånden for å minne eleven på at man må rekke opp hånden. Tre elever rekker så opp hånden)).
5. **Lærer:** Hvorfor ikke det, Stig?
6. **Stig:** Vi mangler biler og elektrisitet.
7. **Lærer:** Okei. Hva tenkte du, Didrik?
8. **Didrik:** Også trenger vi fly, og busser, også taxier.
9. **Lærer:** Ada?
10. **Ada:** Man trenger helikopter, man trenger masse ting for å leve i en by fordi en by den () fordi det er så mange som bor der.
11. **Lærer:** Hva sa du? En by blir?
12. **Ada:** En butikk kan bli veldig fort tom, siden det er ().
13. **Lærer:** Knut?
14. **Knut:** Vi trenger mobil og iPad og mer elektrisk.
15. **Lærer:** Ja.
16. **Petter:** At det er... Men det er dumt at vi får biler og sånt, på grunn av da, på grunn av nå blir det alt for mye eksos.
17. **Lærer:** Ja. Noen sier at vi trenger jo biler, mobil og buss, men det kan jo være litt dumt og for det slipper ut så mye eksos. Hvorfor er det dumt at det slipper ut så mye eksos, da? ((Tre elever rekker opp hånden, men Petter forsetter å svare)).
18. **Petter:** Fordi vi brenner opp veien. ((En av de andre elevene fortsetter å holde hånden oppe)).
19. **Lærer:** Brenner opp veien, okei. Hva tenkte du, Kristine?
20. **Kristine:** (). ((Tre elever rekker opp hånden))
21. **Lærer:** Sten?
22. **Sten:** Vi begynner å slippe ut mange øde.. ehh, farlige gasser. ((To elever rekker opp hånden)).
23. **Lærer:** Jeg ser det er flere nå. Jeg skal lese ferdig, så skal vi snakke mer om det. ((Fortsetter å lese fra oppslag nr. 15)).

I dette lesestoppet utvikler det seg en spennende samtale. Boken påstår at «nå er vi ferdig», og før læreren leser videre på oppslaget (oppslag nr. 15), velger hun å spørre elevene hva de tror, «Tror dere vi er ferdige?». Klart og tydelig kommer det et «nei» fra mange elever. Deretter får de mulighet til å legge frem bakgrunnene for deres svar. Flere elever kobler det opp mot egen hverdag: vi kan ikke være ferdige enda fordi det mangler fortsatt biler, iPader, elektrisitet

osv. i boken. Ut fra disse svarene om hva som fortsatt mangler, beveger samtalen seg over til hva som er dumt ved at vi har alle disse tingene, blant annet at vi slipper ut for mye eksos og farlige gasser. I utdraget er det syv (av totalt femten) elever som snakker, i tillegg til at det er flere som rekker opp hånden når læreren avslutter samtalen for å lese videre. At en så stor del av elevene er aktive, viser at de er engasjerte i samtalen.

Utdrag 10 er hentet fra samme klasserom, og er det andre av de to lengre lesestoppene.

Samtalen springer ut fra oppslag nr. 19, hvor det blant annet står at pene dyr dør, inkludert isbjørnen.

Utdrag 10:

((Når lærer leser «sånn som isbjørn)):

1. **Elev:** Nei! Isbjørnen lever fortsatt!
((Lærer leser ferdig oppslaget)).
2. **Lærer:** Nå hører jeg dere sier «Nei, isbjørnen finnes jo fortsatt». Hvorfor står det her at den har forsvunnet da?
((Fire elever rekker opp hånden)).
3. **Lærer:** Stig?
4. **Stig:** For i bøker kan man dikte opp ting.
5. **Lærer:** Ja.
((Dag går bak i klasserommet til en hylle. Stig fortsetter å snakke)).
6. **Stig:** Men i virkeligheten så er det isbjørner.
7. **Lærer:** Ja, riktig. Nei, Dag vi skal ikke bruke de der. Du skal få bruke de senere.
8. **Dag:** Okei. ((Går tilbake til plassen sin)). De lyver.
9. **Lærer:** Hva sa du?
10. **Dag:** De lyver.
11. **Lærer:** Du tenker de lyver. Men Stig sier at han tenker at i bøker kan de jo dikte. ((En elev rekker opp hånden)). Sten tenker?
12. **Sten:** At... Ehm... Isbjørner.. Det blir bare færre og færre isbjørner fordi isen smelter og sånt. Det er derfor de skriver det, fordi det kan være at det kommer til å skje.
13. **Lærer:** Aha!
14. **Petter:** ().
15. **Lærer:** Petter, hva sier du?
16. **Petter:** I 2050 kommer det til, sier forskerne at det kommer til å være mye mye mye mer søppel enn fisk i havet.
17. **Sten:** Nei, det var ikke det de sa. De sa at da tror de.
18. **Lærer:** Ja det er sant. Det er to ting. De tror. Der er jeg helt enig med deg, Sten. Stig sier det er lov til å dikte i bøker, du ((ser på Petter)) tenker at de kanskje lyver, men at det kan være noe som skjer frem i tid. Kanskje kan det være.

Linje 1 i dette utdraget viser en elevs spontane reaksjon på utsagnet om at isbjørnene er døde. Han er uenig og mener at isbjørnene lever fortsatt. Læreren leser ferdig oppslaget, og henter så frem igjen denne elevens respons. Hun stiller så spørsmål ved hvorfor det da står i boken. Her kommer det frem flere forslag: man kan dikte i bøker, boken lyver eller fordi det kommer til å skje. Dette utdraget viser at det oppstår en anledning til meningsutveksling og diskusjon, da elevene var uenig i det boken uttrykte. Læreren utnyttet dette, og elevene fikk her utveksle meninger, begrunne meningene sine, øve på å lytte og følge opp hverandres innspill.

Jeg vil på nytt referere til utdrag 6. Dette er en samtale som foregikk i etterkant av høytlesingen, både etter at elevene hadde mimet og etter en av skriveoppgavene. Læreren spør her om hva boken handlet om. Felles for elevenes svar er at de er ganske spesifikke: de trekker frem mindre elementer som at vi finner gull og jern, at vi blir større og større og at det handlet om oss før. Ingen av elevene ser her det store bildet eller trekker inn bokens tematikk.

Utdrag 11 er også hentet fra samtale i etterkant av høytlesingen, mot slutten av undervisningstimen. Her spør læreren om hva som kan være dumt med at verden hele tiden sier ja.

Utdrag 11:

1. **Lærer:** Men, hva er det som er dumt? Og ulempen? Negativt. Nå tar vi på den negative hatten. Hva er det som er ulempe med at verden sier ja hele tiden da? ((Tre elever rekker opp hånden)).
Thea?
2. **Thea:** Får bare nye ting og da kaster vi kanskje flere ting, og da er det noen av oss som blir alt for rike og noen blir alt for fattige.
3. **Lærer:** Ja. Hørte dere hva Thea sa?
4. **Elev:** Ja.
5. **Lærer:** Vi kaster og bruker flere og flere ting, blir aldri fornøyde. Og da er det noen som får, hva sa du på slutten, at det er noen som får?
6. **Thea:** Da er det noen som får... ().
7. **Lærer:** Ja. ((Tre elever rekker opp hånden)). Martin?
8. **Martin:** Ehm... Jeg har skrevet på negativt at, ehm, fordi vi lager masse plast og da kaster vi jo masse av den plasten. Det er negativt, at vi lager for mye sånn, vi lager for mye plastgreier.
9. **Lærer:** Ja. Så du tror at hvis vi fortsetter vil vi lage enda mer plast?
10. **Martin:** Ja, fordi at vi trenger ikke så mye plast-ting som vi har nå. Tenker jeg i hvert fall.
11. **Lærer:** Godt poeng. ((Tre elever rekker opp hånden)). Hans?
12. **Hans:** At vi forurenser.
13. **Lærer:** At vi forurenser. Kanskje vi forurenser enda mer? ((To elever rekker opp hånden)).

Den samme klassen hadde allerede snakket rundt et liknende spørsmål tidligere i timen, jf. utdrag 5. Utdraget viser at elevene trekker inn relevante temaer knyttet til verdens utvikling i dag. I løpet av denne korte samtalesekvensen er elevene både inne på temaer som grådighet, forskjellen mellom rike og fattige, plastproduksjon og forurensing. Utdraget viser at samtaler i etterkant av gjennomlesingen av boken også kan skape muligheter til å stimulere elevenes kritiske tenkning.

4.2.3 I hvilke av Langers (2005) lesefaser befinner elevene seg i?

Resultatene er interessante i forhold til hvilke faser elevene befinner seg i, og i hvilke av disse det viser seg elementer av kritisk tenkning hos elevene. I det følgende vil jeg trekke frem et til to eksempler fra hver av de fire fasene som Judith Langer (2005, ss. 31-35) beskriver knyttet til elevenes oppbygging av en forestillingsverden i møte med en tekst.

Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden

I denne fasen danner leseren seg et bilde av hva boken vil handle om ut fra tilgjengelige ledetråder, som for eksempel bokens paratekster. Ingen av lærerne utforsket bokens paratekster sammen med elevene. I forkant av høytlesingen var det ingen samtale om hva de trodde boken handlet om, hva de tenkte om bokens tittel eller bildene. Det er naturlig å tenke seg at elevene trer inn i denne fasen først når høytlesingen begynner, men datamaterialet gir ingen informasjon om elevenes tanker i denne fasen fordi det ikke samtales om.

Man befinner seg også i denne fasen når man møter på noe uventet i teksten. Utdrag 12 viser et eksempel på dette.

Utdrag 12:



Nå var vi slitne i beina
og tunge i armene og trette i hodet.

men vi var ikke ferdige.
For nå gikk alt av seg selv.
Øyene vokste
utover og utover
og så oppover og oppover,
så alle tingene skulle få plass.
Og da vi fikk mer plass,
ville vi ha mer ting.
Flere ike og pynteting
og leketøys og biler og plastfigurer og dokken.
og vi ville ha to biler og tre biler.
Og det var så mange av oss,
og alle ville ha alt.
Og da måtte vi ha mange store fabrikker
og da ble det eksos og gass.
-Nå er det vel nok, sa vi.
-Nå er vi vel ferdige, sa vi.

Da lagde vi radioer og radio og TV,
og nå reiste vi bare for gøy,
og vi dro på ferie til havet eller til fjells
eller til sommeren.
Og da sa vi at det var ferdig.
-Nå er vi endelig ferdige, sa vi.

((Etter setningen «men vi var ikke ferdige»)):
Elev 1: Hæ?!...
Elev 2: What?!

Dette utdraget er hentet fra oppslag nr. 18 i bildeboken. På dette oppslaget er leseren nærmest sin egen tid i utviklingen, og elevene kjenner seg mest sannsynlig igjen i beskrivelsene som inkluderer radioer, TV, reiser og ferier. I utdraget reagerer to elever på at vi og verden fortsatt ikke er ferdig. Her møter de med andre ord på noe uventet. Kanskje hadde de trodd at boken bare skulle handle om verdens utvikling frem til i dag, og derfor kommer det uventet på dem at verden enda ikke er ferdig ved dette oppslaget. Det er tenkelig at de her redigerer deres forestillingsverden, og kanskje skjønner de først her at boken også skal bevege seg inn i fremtiden.

Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden

I forhold til det totale datamaterialet er det i denne fasen elevene befinner seg mest. Som nevnt, jobber man i denne fasen hele tiden med å utdype egen forståelse av teksten. I mange av utdragene som det allerede er referert til befinner elevene seg i denne fasen. Som eksempel, vil jeg igjen trekke frem utdrag 7. Utdraget er hentet fra en sekvens der klassen samtaler om hva boken handler om. På linje 1 og 2 forteller Sigurd og Stig ganske spesifikt om tidslinjen og utviklingen som har blitt beskrevet i boken. På linje 3 hjelper læreren elevene til å løfte blikket og til å se at boken handler om utvikling og hvordan verden forandrer seg. Med dette oppfølgingsspørsmålet fra læreren kommer elevene selv med disse svarene, og

mest sannsynlig har deres forståelse og tolkning av boken utviklet og utdypet seg, noe som kjennetegner denne fasen.

Jeg vil trekke frem et eksempel til fra denne fasen. I utdrag 13 stiller læreren spørsmål til hva det er verden sier ja til. Utdraget viser at læreren hjelper Sigurd i å utdype hans forståelse av boken.

Utdrag 13:

1. **Lærer:** Ja. Og da lurer jeg på, du sier at den handler om at verden sa ja, hva sier vi ja til? Hva er det verden sier ja til hele tiden?
((To elever rekker opp hånden)). Sigurd?
2. **Sigurd:** At jorda kutter alt.
3. **Lærer:** Hva sa du?
4. **Sigurd:** At jorda kom.
5. **Lærer:** At jorden kom?
6. **Sigurd:** Ja.
7. **Lærer:** Ja, hvis du tenker da når vi var fisker, var jorden kommet da?
8. **Sigurd:** Ehh, nei.
9. **Lærer:** Hvor var fiskene da?
10. **Sigurd:** Ehh, oppi havet.
11. **Lærer:** Hvor var havet da?
((Didrik rekker opp hånden med et «åh!»)).
12. **Sigurd:** Ehh... Oppå jorda.
((Didrik tar ned hånden)).
13. **Lærer:** Ja. Så jorden var jo der. Så hva er det vi sier ja til da? Jorden var jo der helt fra vi var fisker, ikke sant. Hva er det da vi sier ja til?

Til spørsmålet på linje 1 svarer Sigurd «at jorda kom». Fra linje 7 og videre hjelper læreren Sigurd videre i hans forståelse, gjennom bruk av spørsmål. Sigurd tenkte først at jorden ikke fantes når vi var fisker, men hvor levde fiskene? I havet. Og hvor var havet? På jorda. Slik kommer de til slutt frem til at det ikke kan være «at verden kom» jorden sa ja til, fordi jorden var jo der helt fra starten av. Dermed kan det være at også Sigurds forståelse av teksten har blitt utdypet.

Å stige ut og tenke over det man vet

Her vil jeg igjen trekke frem utdrag 5. I dette utdraget snakker læreren og elevene om hva som er dumt med å bare fortsette å si ja. For å reflektere over dette, må elevene stige ut av

forestillingsverdenen og tenke over det man vet. Utdraget viser at når elevene gjør det, kobler de inn forurensing og global oppvarming. Utdrag 11 viser en liknende samtalesekvens, der spørsmålet og temaet er det samme. For å svare på spørsmålet, er også elevene her nødt til å stige ut av forestillingsverdenen for å tenke over det man vet, som er kjennetegnet på denne fasen. I tillegg til forurensing, blir også her urettferdigheten mellom rike og fattige og plastproduksjon trukket frem. Dette er ikke ord og temaer som eksplisitt blir skrevet om i boken. Svarene deres viser derfor at elevene overfører erfaring fra sin egen verden og kunnskap til boken, og blir slik en aktiv medskaper av teksten. Slik blir det en interaksjon mellom teksten og elevenes virkelige liv, der både forestillingsverden kan komme til å påvirke elevenes liv, samtidig som at deres virkelighet påvirker forestillingsverdenen. Jeg kan ikke med sikkerhet påstå at denne bildeboken vil påvirke elevenes liv og holdninger, men det er mulig at den, sammen med deres refleksjoner, vil gjøre det.

Å stige ut av og objektivere opplevelsen

Det er få situasjoner der elevene befinner seg i denne fasen i løpet av undervisningstimene. Det er kun to steder der læreren og elevene arbeider som analytikere og kritikere av teksten. Igjen vil jeg vise til utdrag 10 hvor en elev reagerer på at det står at isbjørnene er døde (på oppslag 19 i boken). I det læreren spør hvorfor det da står det i boken, hvorfor forfatteren har skrevet det, går elevene inn i en rolle som analytikere. I denne rollen kommer det frem flere forslag til svar: det er lov til å dikte i bøker, det er løgn og at det er fordi det kommer til å skje i fremtiden. De reflekterer her over hvorfor forfatteren har skrevet dette, og med det distanserer de seg fra den etablerte forestillingsverdenen og går inn i rollen som analytikere og kritikere.

Utdrag 14 viser en kort sekvens der man så vidt inntok den samme rollen som analytikere og kritikere. Utdraget er hentet fra en samtale rundt bokens siste oppslag, oppslag 20. Temaet for samtalen er i utgangspunktet hva elevene ser på bildet og videre hva elevene mener er bra hvis vi fortsetter å si ja her.

Utdrag 14:

1. **Peter:** Ehm, at han har en knapp i ansiktet.
2. **Lærer:** Han har en knapp i ansiktet. Oi, ser dere det? Kanskje han ikke er.. Hvorfor tror dere han har det da?
3. **Peter:** Aner ikke. Kanskje han er en robot.
4. **Lærer:** Kanskje det er en robot, kanskje det er en liten robot.

Peter legger her merke til at «personen» i romfartøyet har en knapp på nesen. På linje 2 spør læreren om *hvorfor* han har det. Med det spørsmål får elevene muligheten til å gå inn i rollen som analytikere og kritikere av teksten igjen. Det blir derimot en svært kort sekvens, der kun Peter sitt forslag blir løftet frem. Utdraget gir derfor ikke informasjon angående om resten av klassen rakk å gjøre seg en mening rundt dette spørsmålet, men det viser en situasjon der elevene kunne inviteres inn i Langers (2005, ss. 34-35) siste fase.

4.2.4 Oppsummering av resultater

De tre hovedkategoriene som utartet seg i analysearbeidet viser alle funn som belyser hvordan man kan arbeide med bildeboken for å stimulere elevenes kritisk tenkning. Empirien viser hvordan ulike spørsmålstyper i ulik grad og på ulike måter stimulerer til kritisk tenkning hos elevene. Datamaterialet viser at både åpne og lukkede spørsmål kan stimulere til kritisk tenkning, men det vises også tilfeller der de ikke gjør det. Resultatene har vist åpne spørsmål som ikke egentlig har funksjonen til et åpent spørsmål fordi de ikke initierer til mer enn et ja-/nei-svar. De har også vist åpne spørsmål som stimulerer til kritisk tenkning. Lukkede spørsmål har også vist resultater i begge retninger i forhold til om de kan stimulere elevenes kritiske tenkning. I neste kapittel vil disse distinksjonene drøftes videre. Resultatene viser videre at kun tre av de fire spørsmålstypene til Skardhamar (2018, ss. 81-83) brukes i løpet av undervisningstimene. Refleksjonsspørsmål utfordrer elevene til å tenke på egenhånd og reflektere, og resultatene har vist at mange av datamaterialets refleksjonsspørsmål er oppfølgingsspørsmål. Observasjons-/hukommelsesspørsmål har resultert i svært spesifikke og korte svar og tankerekker fra elevene. Ved overførings-/aktualiseringsspørsmål har empirien vist svar og tankerekker fra elevene som peker i begge retninger i forhold til om spørsmålene legger til rette for kritisk tenkning.

I forhold til hvor man bør plassere samtalen og når man bør snakke sammen, viser empirien at det praktiseres få lesestopp i løpet av høytlesingene. Totalt er det tre svært korte lesestopp som inkluderer ett enkelt spørsmål som ikke åpner opp for mer enn et ja eller nei-svar. Videre

er det to lengre lesestopp der klassen får samtale og diskutere underveis i høytlesingen. Blant disse lesestoppene er det i de to lengre lesestoppene det finnes elementer av kritisk tenkning. Datamaterialet viser også at elevene brenner inne med noe underveis i høytlesingen. Tretten ganger i løpet av høytlesingen gir elevene spontane responser knyttet til noe ved boken. Kun én gang benytter læreren en slik responsen som utgangspunkt for videre samtale, og dette er et av de to tidligere omtalte lesestoppene av lengre varighet. Samtidig har resultatene vist samtaler i etterkant av høytlesingen som både har stimulert elevenes kritiske tenkning, og samtaler som ikke har gjort det. Hva som her er avgjørende vil diskuteres videre i neste kapittel.

Resultatene viser at i løpet av undervisningstimene er elevene i ulik grad innom alle de fire lesefasene som Judith Langer (2005, ss. 31-35) beskriver knyttet til elevenes oppbygging av en forestillingsverden i møte med en tekst. I forkant av høytlesingen ble verken boken snakket om eller paratekstene studert. Resultatene kan dermed ikke gi noe informasjon om elevenes tanker i denne delen av den første fasen, «Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden». De har derimot vist at elevene har vært i denne fasen når de har møtt på noe uventet i boken. Videre har empirien vist at elevene befant seg mest i den neste fasen, «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden». I prosessene der elevenes forståelse og tolkning av boken utvikles og utdypes er det flere elementer ved kritisk tenkning, som jeg vil komme tilbake til i neste kapittel. De to siste fasene skiller seg noe fra de to første fordi man her ikke befinner seg i forestillingsverdenen lenger. Resultatene viser at i fasen «Å stige ut og tenke over det man vet» overfører elevene erfaring og kunnskap fra egen verden over til boken, og at de på den måten blir medskapere av teksten. I den prosessen er det igjen flere elementer ved kritisk tenkning, som jeg også vil diskutere videre i neste kapittel. Det var kun to ganger elevene befant seg i den siste fasen, «Å stige ut av og objektivere opplevelsen». Ved disse to tilfellene viser resultatene at elevene inntar rollene som analytikere og kritikere, og i større grad enn tidligere reflekterer over hvorfor forfatter/illustratør har gjort ulike valg ved boken.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil funnene og resultatene presentert i kapittel 4.2 bli sett i lys av det teoretiske perspektivet som ble redegjort for i kapittel 2. Oppgavens første forskningsspørsmål, som omhandler «Verden sa ja» (Nyhus, 2018), har allerede blitt belyst i kapittel 4.1. I dette kapittelet vil jeg gjennom diskusjon og drøfting svare på de to gjenværende forskningsspørsmålene:

2. Hvordan stimulerer ulike spørsmålstyper til kritisk tenkning hos elevene?
3. I hvilke av Langers (2005) fire lesefaser er det potensiale til å utvikle elevenes kritiske tenkning?

Disse spørsmålene er formulert med utgangspunkt i oppgavens overordnede problemstilling: Hvordan kan man utvikle elevenes evne til å tenke kritisk gjennom bruk av bildebøker, på 3. trinn? Gjennom å svare på denne konkretiseringen vil jeg samtidig, gjennom diskusjon og drøfting, belyse den overordnede problemstillingen.

Som det fremkommer i teorikapittelet, beskriver Judith Langer (2005, ss. 31-35) fire ikke-lineære faser som barn beveger seg gjennom i sin bygging av forestillingsverdener i møte med litteratur. Kapittelet er strukturert etter disse fire lesefasene. Jeg vil i det følgende gå dypere inn på i hvilke av disse fasene det finnes et potensiale til å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning. Underveis i denne fordypningen vil også åpne/lukkede spørsmål og Skardhamars (2018, ss. 81-83) ulike spørsmålstyper diskuteres, samt når den litterære samtalen vil stimulere mest til kritisk tenkning – underveis i lesingen eller i etterkant av den.

5.1 Å være utenfor å stige inn i en forestillingsverden

I denne fasen danner leseren seg et bilde av hva teksten handler om ut fra de ledetrådene han eller hun har tilgang til. Man befinner seg også i denne fasen når man møter på noe uventet i teksten (Langer, 2005, ss. 31-32). Som resultatene viser, var det ingen av lærerne som utforsket bokens paratekster sammen med elevene. Det var ingen samtale om hva de trodde boken handlet om, hva de tenkte om bokens tittel eller bilder. Roche (2015, ss. 133-134) anbefaler en utforsking av bildebokens paratekster, og mener at man ut fra denne utforskningen vil kunne ha mange spennende diskusjoner om hva man tror boken vil handle om, hvem man tror karakterene er, om fargevalg og tittel osv. Dette er nettopp paratekstenes hensikt, nemlig å sette leseren i stemning, gjøre leseren interessert og nysgjerrig og klar for å gå løs på resten boken (Bjorvand & Lillesvangstu, 2014, s. 117).

Fordi paratekstene verken ble studert eller snakket om i forkant av høytlesingen, kan ikke datamaterialet si noe om hvilke typer spørsmål som blir hyppigst brukt i denne fasen. Før man går løs på selve boken, ligger det spesielt godt til rette for å la elevene undre seg fordi man faktisk ikke vet hva boken vil inneholde. Det kan derfor tenkes at refleksjonsspørsmål egner seg godt i denne lesefasen. Som Skardhamar (2018, ss. 81-83) uttrykker, er det i refleksjonsspørsmålene det ligger størst potensiale til å reflektere, resonnerer og undre seg på et dypere nivå. Bildebokanalysen viser hvor mye ved paratekstene til «Verden sa ja» (2018) man kan undre seg over, tolke og stille spørsmål ved – med andre ord hvor mye man kan tenke kritisk rundt. Spørsmål som man kunne stilt til elevene i den fasen der de er på vei inn i forestillingsverdenen er: Hva tror dere sirkelen på forsiden skal illustrere? Hvorfor tror dere det er en slik sirkel på forsiden? Hva tror dere det i midten av sirkelen er? Hva tror dere verden sier ja til? Disse spørsmålene er først og fremst åpne i sin form fordi de ikke har et fasitsvar (Dysthe, 1995, ss. 57-58). Videre vil deres funksjon være å få elevene til å reflektere, undre seg, utforske og tolke – som er hensikten med refleksjonsspørsmål (Skardhamar, 2018, s. 82). Det å undre seg, stille spørsmål og utforske er en del av det å tenke kritisk, og det ville elevene fått større mulighet til om paratekstene til «Verden sa ja» (2018) hadde blitt studert (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 14).

Som tidligere nevnt, befinner man seg også i denne fasen når man møter på noe uventet i teksten (Langer, 2005, ss. 31-32). Utdrag 12 viser en slik situasjon, der elevene må redigere deres forestillingsverden. Utover at elevene må tenke aktivt og på egenhånd, er det få elementer ved kritisk tenkning i denne prosessen (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, ss. 12-14; Dewey, 1910, s. 6). Dersom læreren derimot hadde valgt å bygge videre på elevenes innspill i utdrag 12, ville mulighetene for kritisk tenkning blitt større. Læreren kunne f.eks. spurt «Synes dere det var overraskende at verden enda ikke ferdig? Hvorfor ble dere overrasket?». Med en slik oppfølging ville elevene vært nødt til å begrunne sine meninger, som også er en del av å tenke kritisk (Roche, 2015, s. 15).

Dette kan altså indikere at potensiale for å utvikle elevenes kritiske tenkning er til stede i fasen som heter «Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden». Potensialet er først og fremst størst der elevene for første gang møter bildeboken, og får mulighet til å utforske bokens paratekster. I og med at paratekstene ikke ble brukt i arbeidet med kritisk tenkning i de aktuelle undervisningstimene, blir dette en antakelse som baserer seg på en tolkning av

teorier, sammen med potensialet ved «Verden sa ja» (Nyhus, 2018), fremfor det datamaterialet ellers viser.

5.2 Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden

Som beskrevet i teorikapittelet, jobber man i denne fasen aktivt med å hele tiden utdype den forståelsen man har av teksten (Langer, 2005, s. 33). Begge utdragene trukket frem i resultatkapittelet (utdrag 7 og 12) viser hvordan enkeltelever, med støtte fra læreren, utvider og utvikler deres forståelse av teksten. Det understreker lærerens betydningsfulle rolle og viktigheten av opptak og høy verdsetting (Dysthe, 1995, ss. 214-216). Som nevnt tidligere, viser datamaterialet at det er i denne fasen elevene befinner seg mest. For kontinuerlig å utdype den forståelsen man har av teksten, er man nødt til å bruke all opparbeidet kunnskap fra boken, all ny informasjon man møter, og sin egen disposisjon (Langer, 2005, s. 33). Denne prosessen innebærer flere elementer ved kritisk tenkning.

Kritisk tenkning handler i bunn og grunn om å tenke selv og på egenhånd. Du kan ikke passivt ta imot og godta informasjon, men du må gjøre en innsats gjennom å se forhold og saker fra flere perspektiver, veie argumenter opp mot hverandre, vurdere, utforske og undersøke forutsetninger (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, ss. 12-14; Roche, 2015, s. 15). Når man befinner seg i en forestillingsverden og beveger seg gjennom den i takt med boken, møter man stadig ny informasjon, både gjennom bokens verbale språk, gjennom bilder og gjennom ikonoteksten. For å utvikle en fyldigere forståelse av teksten, er man nødt til å ta i bruk alle disse møtene med ny informasjon. Det krever vurdering, refleksjon, utforsking, undring og undersøkelse – du må tenke selv for å skape mening ut av informasjonen du møter. Med andre ord er du nødt til å tenke kritisk i denne prosessen for å hele tiden utvide din tolkning og forståelse (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, ss. 12-14; Roche, 2015, s. 15).

Det er rimelig å anta at mye av denne prosessen skjer i hodene til elevene, uten at lærere får tilgang til denne utviklingen. Flere av utdragene presentert i resultatkapittelet illustrerer at elevenes forståelse av teksten utvides. Knyttet til denne fasen har jeg som nevnt trukket frem utdrag 7 og 12 i resultatkapittelet, som viser at elevene utvikler deres forståelse gjennom samtalen. Mange av de andre utdragene kunne også vært trukket frem som eksempler på denne prosessen fordi de også viser at elevene gjør en tolkning, at de vurderer, reflekterer og undrer seg over innholdet. I det følgende vil jeg diskutere noen av de andre utdragene der

elevene befinner seg i denne lesefasen, og se på hvilken form og funksjon spørsmålene som stilles i disse utdragene har og i hvilken grad de utfordrer elevene til å tenke kritisk.

Funnene fra kapittel 4.2.1 viser at lærerne varierer mellom å stille åpne og lukkede spørsmål knyttet til bildeboken. Som det fremkommer i teorikapittelet, anbefales det å bruke åpne og autentiske spørsmål i størst grad for å få elevene til å tenke selvstendig, reflektere, formulere og ytre egne meninger (Dysthe, 1995, s. 214). Som fremstillingen i tabell 1 viser, gjør lærerne nettopp dette, med en overvekt av 42 åpne spørsmål, mot 23 lukkede spørsmål. Med andre ord gjør lærerne akkurat som dette teoretiske grunnlaget anbefaler dersom man vil stimulere til kritisk tenkning hos elevene. Ut fra funnene trukket frem i kapittel 4.2.1 betyr det derimot ikke at slike åpne spørsmål automatisk utfordrer elevene til å tenke kritisk.

Om man går nærmere inn i samtaleutdragene, og ser på hvordan læreren stiller spørsmål og hvordan elevenes svar og følgende samtale utvikler seg, kan det se ut som at det ikke spiller en stor rolle om «hovedspørsmålet» er åpent eller lukket. Både åpne og lukkede spørsmål viser seg å både stimulere til kritisk tenkning og ikke gjøre det. I utdrag 1 og 2 stiller lærerne liknende spørsmål som går ut på om elevene tror verden og utviklingen er ferdig etter å ha lest et oppslag. Ut fra definisjonen av åpne spørsmål, som spørsmål uten gitte svar og fasit, er dette et slikt spørsmål (Dysthe, 1995, s. 214). Her kan elevene i utgangspunktet ha ulike meninger om hva de tror og grunner til hvorfor de tror det. Likevel er det et spørsmål som ikke åpner opp for stort mer enn et svar i ja- eller nei-form. Da kan man stille spørsmål ved om spørsmålet har funksjonen til et åpent spørsmål, selv om det i teorien tilhører denne kategorien. De to utdragene viser hva som i dette tilfellet, som også godt representerer det totale datamaterialet, gjør at det i utdrag 1 utvikler seg til en spennende samtale, og ikke i utdrag 2. Læreren i utdrag 1 følger nemlig opp med et nytt åpent spørsmål. Det første spørsmålet utfordrer ikke elevene til å tenke kritisk. Med andre ord fungerer ikke spørsmål som kan defineres som åpne ut fra teorien, alltid som åpne. Dette peker i samme retning som det Andersson-Bakken (2015, s. 293) påpeker i sin artikkel, nemlig at åpne spørsmål også kan ha funksjonen som lukkede spørsmål. Når læreren i sitt neste spørsmål etterspør begrunnelser, er det derimot annerledes. Dette hvorfor-spørsmålet er mer autentisk enn det første spørsmålet fordi læreren ikke kan vite hva slags svar som vil komme. Elevene utfordres her til å tenke selv og reflektere, og når de skal svare må de formulere og ytre sine egne meninger. Dette er kjennetegn ved autentiske spørsmål, men også elementer ved det å tenke kritisk (Dysthe, 1995, s. 214; Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 12; Roche, 2015, s. 15).

I tillegg til slike autentiske spørsmål, vektlegger Dysthe (1995, ss. 214-216) viktigheten av opptak og høy verdsetting. Oppfølgingsspørsmålet som læreren stiller i utdrag 1, «hvorfors ikke?»-spørsmålet, fungerer både som opptak og høy verdsetting. Fordi læreren bygger på elevenes svar, og følger det opp i sitt neste spørsmål, er det et opptak. Fordi læreren tar elevenes innspill på alvor og bruker det for å føre samtalen videre, fungerer det også som høy verdsetting. Gjennom «hvorfors ikke»-spørsmålet signaliserer læreren at hun er interessert i elevenes meninger og refleksjoner. I forhold til å legge til rette for kritisk tenkning gjennom samtale, tydeliggjøres virkningen av disse elementene som Dysthe (1995, ss. 214-216) vektlegger.

Utdrag 3 og 4 viser eksempler der læreren stiller lukkede spørsmål. Utdragene viser at også lukkede spørsmål kan skape situasjoner der elevene får mulighet til å utøve kritisk tenkning. I utdrag 3 må Hans resonnerer seg frem til svarene sine. Når han får spørsmål om når han tror bildet på oppslaget er fra, altså i hvilken tid vi er i, kan man i utdraget følge hans resonnement: de har jo ikke stoler enda fordi de sitter på bakken. Som Ferrer et al. (2019, s. 12) uttrykker, er det å tenke kritisk en prosess der man vurderer og utforsker flere mulige løsninger. Deweys (1910, s. 6) definisjon av reflekterende tenkning uttrykker at det er en type tenkning som er grundig og nøye. Disse trekkene som både Ferrer et al. (2019, s. 12) og Dewey (1910, s. 6) vektlegger, vises også i dette lille samtale-utdraget. Hans gir ikke kun et lettvint og enkelt svar, og han trekker ingen raske konklusjoner. Gjennom svaret hans kan man derimot følge en del av hans tankegang, der han reflekterer over den tilgjengelig informasjon, nemlig illustrasjonene på oppslaget. Kanskje kunne man fulgt hans videre tankegang om læreren brukte opptak av svaret hans, men som vi ser i linje 7 avslutter læreren denne sekvensen raskt.

Utdrag 4 viser en samtale der det diskuteres om det finnes flest mennesker eller dyr i verden. Dette samtaleutdraget tilhører først og fremst denne lesefasen fordi utdraget springer ut fra en samtale om hvem «vi» i boken er. Utgangspunktet for samtalen, om det er flest mennesker eller dyr i verden, er et lukket spørsmål fordi det har et fasitsvar: det er fler dyr enn mennesker på jorden (Dysthe, 1995, s. 57). Elevene vet derimot ikke hva fasitsvaret er, og som utdraget viser har de ulike meninger. Ulike meninger viser seg å være et godt utgangspunkt for å praktisere kritisk tenkning. Før elevene her tar sitt standpunkt må de se saken fra flere perspektiver og veie argumenter mot hverandre, som er en del av det å tenke

kritisk (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 14; Roche, 2015, s. 15). Didrik og Knut legger begge frem sine tanker som saken. De får her øve seg i å argumentere for sine meninger. Som utdypet i teorikapittelet, er argumentasjon en del av det å tenke kritisk. Man er både nødt til å forholde seg kritisk til argumentene man møter, stille opp argumenter mot hverandre for å skille mellom ulike synspunkter, og til å vurdere både egne og andres argumenter (Jegstad, Jøsok, Ryen, & Sandvik, 2019). Didrik argumenterer for at det er flest dyr fordi det finnes mange småkryp og maurtuer, og i bare én maurtue er det flere tusen maur. Knut derimot mener det er flest mennesker fordi det finnes veldig mange land, og i hvert land bor det mange folk. Hva som er fasitsvaret her er egentlig irrelevant i forhold til i hvilken grad elevene får utøvd kritisk tenkning. Samtaleutdraget viser at elevene både får reflektere, begrunne egne meninger, undre seg, diskutere og får innsikt i andres tanker, som alle er elementer i de tre relevante kjerneelementene og tilhørende kompetansemål i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020, ss. 2-7).

Didrik og Knut legger frem både standpunktene sine og følger opp med egne argumenter uoppfordret og automatisk. Kristine derimot, på linje 10, legger kun frem standpunktet sitt: «Flest mennesker». Dette kunne vært en god anledning til å utfordre også henne til å argumentere for standpunktet sitt, nettopp fordi argumentasjon er en viktig del av kritisk tenkning (Jegstad, Jøsok, Ryen, & Sandvik, 2019). Som Schjelderup (Schjelderup, 2019, s. 75) understreker, kan man gjennom å stille spørsmål til elevene utfordre de til å tenke gjennom hvilke premisser som ligger bak deres tanker og utsagn. Dersom læreren hadde fulgt opp med en variant av «Hvorfor mener du det?», kunne Kristine fått trening i å legge frem sine grunner til å tro det.

Utdrag 4 viser altså at lukkede spørsmål kan stimulere til kritisk tenkning hos elevene. Selv om spørsmålet har et fasitsvar, kan fortsatt elevene være uenige, legge frem meningene sine og begrunne dem. Eksempelet med Kristine demonstrerer også at det krever en bevissthet og innsats hos læreren. At dette fungerte godt i denne klassen, kan ha en sammenheng med klassens kultur. Lærerens «tror du?» på slutten av spørsmålet, og «Hva mener dere andre?» selv om det finnes et fasitsvar, kan være et tegn på at læreren ser på elevene som unike tenkere, med tanker og ideer som er verdt å lytte til. Dette er en av forutsetningene som Roche (2015, ss. 19-21) trekker frem for å kunne arbeide med kritisk tenkning i klasserommet. At elevene føler seg trygge nok til å legge frem ulike meninger på et spørsmål som har en fasit, kan også være et tegn på at de befinner seg i et rettferdig miljø og en atmosfære som

inneholder tillit, respekt for hverandres meninger, som både Roche (2015, s. 49) og Hennig (2012, ss. 123-126) vektlegger betydningen av for å kunne jobbe med kritisk tenkning i klasserommet.

Diskusjonene så langt har altså vist at både åpne og lukkede spørsmål kan stimulere til kritisk tenkning, men også situasjoner der de ikke gjør det. Med andre ord kan det indikere at spørsmålets form ikke er av stor betydning for om elevene vil få mulighet til å praktisere kritisk tenkning. Videre i kapittelet vil jeg diskutere utdragene som illustrer Skardhamars (2018, ss. 81-83) ulike spørsmålstyper, knyttet til den lesefasen de springer ut fra. Med det vil jeg undersøke om spørsmålenes funksjon er av større betydning, enn deres form.

Funnene fra kapittel 4.2.1 viser videre at lærerne bruker tre av Skardhamars (2018, ss. 81-83) fire ulike spørsmålstyper. Skardhamar (2018, ss. 81-83) uttrykker at det bør legges opp til en variasjon av de ulike spørsmålstypene for å engasjere elevene, få de til å resonnerer, reflektere og analysere. Som tabell 2 fremstiller, gjør lærerne dette. De varierer derimot kun mellom tre av de fire ulike spørsmålstypene, da det ikke ble stilt noen identifikasjonsspørsmål i løpet av undervisningstimene. Tabell 2 viser også at det totalt ble stilt flest refleksjonsspørsmål. Dette stemmer med Skardhamars (2018, ss. 81-83) anbefaling om at refleksjonsspørsmålene bør utgjøre mesteparten av den litterære samtalen, da det er her det ligger størst potensiale til å reflektere, resonnerer og undre seg på et dypere nivå. I det følgende vil jeg gå dypere inn på hvilke av disse spørsmålstypene som i dette tilfellet stimulerer mest til kritisk tenkning hos elevene.

Utdrag 6 er hentet fra en samtalesekvens der elevene skal dele hva de mener boken handlet om og hva de husker fra boken. Dette utdraget kan også plasseres under fasen «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden» fordi samtalen kan ha bidratt til å utvikle noen av elevenes forståelse av teksten. Svarene elevene kommer med i utdraget er enkle og presise, hentet rett fra boken, som for eksempel «At vi ble større og større», «Vi finner gull» og «Vi fant jern». Som Skardhamar (2018, s. 83) påpeker, er slike observasjons-/hukommelsesspørsmål viktige for å sjekke elevenes forståelse av teksten. I tillegg kan det være hensiktsmessig å inkludere denne typen spørsmål for å aktivisere de elevene som opplever refleksjonsspørsmålene som for utfordrende. Slike spørsmål utfordrer imidlertid i liten grad til kritisk tenkning, som utdraget illustrerer godt. De fungerer som en reproduksjon av teksten, der det ikke fokuseres på elevenes egne tanker. Dette kan minne om det Dewey

(1910, s. 6) kaller for ukritisk tenkning, der man kun er passive mottakere av informasjon og kunnskap, nettopp fordi elevene kun gjengir informasjon hentet rett fra teksten.

Som også kommentert i resultatkapittelet, stiller læreren i dette utdraget to observasjons-/hukommelsesspørsmål etter hverandre, etterfulgt av et refleksjonsspørsmål til slutt. Hun stiller altså tre spørsmål fortløpende, derav to observasjons-/hukommelsesspørsmål og et refleksjonsspørsmål. At elevene bemerker seg observasjons-/hukommelsesspørsmålene og velger å svare på disse fremfor refleksjonsspørsmålet, kan være et resultat av hva som er enklest. Disse spørsmålene krever mindre av dem. Kritisk tenkning krever en innsats fra enkeltindividene fordi du er nødt til å tenke selv (Roche, 2015, s. 15). Kanskje velger elevene å svare på observasjons-/hukommelsesspørsmålene fordi de opplever det som enkleste utvei. Det kan ikke sies med sikkerhet, men det kan i så fall indikere at lærerens ordvalg i det man stiller spørsmål også er av betydning for samtalens utvikling og videre muligheter for kritisk tenkning. I dette tilfellet virker det som at hensikten var å stille et observasjons-/hukommelsesspørsmål, men der man ikke ønsker slike svar kan det være hensiktsmessig å stille presise spørsmål.

Utdrag 7 viser eksempler på både observasjons-/hukommelsesspørsmål, refleksjonsspørsmål og overførings-/aktualiseringsspørsmål. Refleksjonsspørsmål vil jeg komme tilbake senere i kapittelet. Overførings-/aktualiseringsspørsmål har til hensikt å aktualisere bokens innhold og knytte en forbindelse mellom fiksjon og virkelighet (Skardhamar, 2018, ss. 81-83). I dette utdraget spør læreren om vi har alt det de snakker om i boken. Didrik mener at vi ikke har alt som de snakker om i boken, fordi ikke alle i verden har det. Børre svarer derimot kort og presist «ja» til lærerens spørsmål. Didrik beveger seg her inn på temaet ulikhet og forskjell mellom fattige og rike, mest sannsynlig ubevisst. Det kunne derfor vært en god anledning til å bevege seg inn på hvem forfatteren skriver til. Hvem er bokens mottakergruppe? Hvilken virkelighetsoppfatning fremhever hun? Kanskje alle i denne klassen har både mobiler, tv'er, medisiner, pynteting og drar på ferieturer, men har alle barn i verden det? Om læreren hadde brukt denne anledningen til å reflektere over dette med elevene, ville de utviklet sin kritiske literacy, nemlig å forholde seg kritisk til tekster og det de formidler (Blikstad-Balas, 2016, ss. 29-30; Jewett & Smith, 2003, s. 69). Dette var derimot spesifikt for akkurat denne situasjonen, og om overførings-/aktualiseringsspørsmål generelt stimulerer til kritisk tenkning kan ikke besvares med denne digresjonen.

Likevel kan forskjellen mellom svarene til Børre og Didrik vise hvordan et slik spørsmål både stimulerer til kritisk tenkning og ikke gjør det samtidig. Svaret til Børre kan gi oss assosiasjoner til det Dewey (1910, s. 6) kaller ukritisk tenkning fordi han kommer frem til en rask konklusjon uten særlig overveielse. Didrik derimot vurderer svaret grundigere og reflekterer i større grad enn Børre. Svarene og refleksjonene til Didrik peker derfor mer i retning av reflekterende tenkning (1910, s. 6). Da kan man videre stille spørsmål ved hva som avgjør hvilken type tenkning man vil se i etterkant av et slikt spørsmål. I møte med svar som likner på Børre sitt korte «ja», kan for eksempel bruk av det Dysthe (1995, ss. 214-215) kaller «opptak» være avgjørende for i hvilken grad elevene vil utfordres til å tenke kritisk. Med bruk av opptak ville Børre vært nødt til å reflektere videre over svaret sitt.

Oppsummert blir elevenes evne til kritisk tenkning også blir stimulert i denne fasen. Potensiale til å utvikle elevenes kritiske tenkning i fasen «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden» er til stede fordi de i denne fasen er nødt til å tenke på egenhånd gjennom å tolke, reflektere, undre, utforske og vurdere informasjonen de møter i boken.

5.3 Å stige ut og tenke over det man vet

I denne fasen benytter man seg av den forståelsen og tolkningen man har gjort seg for å øke egen kunnskap og erfaring. Man jobber med andre ord ikke lenger med å bygge forestillingsverdenen, men heller med hvordan teksten og den etablerte forestillingsverdenen kan påvirke egne liv (Langer, 2005, ss. 33-34). Resultatene viser hvordan elevene er nødt til å bevege seg ut av den etablerte forestillingsverdenen for å tenke over det de vet. Spørsmålet og temaet er omtrent det samme i begge utdragene trukket frem i resultatkapittelet knyttet til denne fasen, nemlig hva som er negativt med at verden hele tiden sier ja og fortsetter å utvikle seg. Elevene beveger seg inn på temaer som forurensing, global oppvarming, urettferdigheten mellom rike og fattige og plastproduksjon. Alt dette er relevante temaer knyttet til boken, og ikke minst i forhold til samtalens spørsmål og tema. At elevene selv kommer frem til disse svarene, viser at de har tenkt kritisk på flere måter. Først og fremst har de måttet se en sak fra flere perspektiver. For å gjøre det, har de måttet vurdere og utforske ulike forhold (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 14). Svarene elevene kommer med og temaene de trekker frem er ikke noe som eksplisitt står i boken. Det betyr med andre ord at de har måttet tenke på egenhånd. For å komme frem til disse svarene, kan de ikke bare passivt ha mottatt informasjon fra boken (Roche, 2015, s. 15). De har måttet bevege seg ut av boken og dens forestillingsverden, og aktivt reflektert over det de har fått vite. Dette er, som nevnt flere

ganger tidligere, et av kjennetegnene på det Dewey (1910, s. 6) kaller for reflekterende tenkning, som i stor grad samsvarer med kritisk tenkning i dag.

Spørsmålene som stilles i utdragene som trekkes frem knyttet til denne lesefasen er alle refleksjonsspørsmål. Refleksjonsspørsmål har som formål å gå dypere inn i teksten og få leseren til å reflektere over ulike forhold (Skardhamar, 2018, ss. 82-83). I utdrag 5 samtaler klassen som nevnt om hva som er dumt med å bare fortsette å si ja til utviklingen. Læreren spør: «Hva er det som er dumt med hvis vi skal fortsette her da? Hvis vi fortsetter og fortsetter og fortsetter, hva er dumt med det da? Er det noen ting som er ulemper med det?». Gjennom dette refleksjonsspørsmålet møter elevene en problemstilling knyttet til verdens utvikling. I løpet av undervisningstimen var de også inne på hva som kunne være positivt med utviklingen. Elevene får med det trent seg i å se forhold og saker fra flere perspektiver, som er en viktig del av det å tenke kritisk (Roche, 2015, s. 15). Å tenke kritisk er blant annet å forholde seg vurderende og utforskende til problemstillinger som omgir oss, og det får elevene gjort her (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 12). Når man praktiserer dette, vil man til slutt være i bedre i stand til å ta sitt eget standpunkt, som i dette tilfellet vil være om man skal forholde seg positiv, negativ, eller noe i mellom, til jordens utvikling.

Dette utdraget tydeliggjør igjen betydningen av det Dysthe (1995, ss. 214-216) kaller for opptak og høy verdsetting. Som nevnt tidligere, er en god andel av refleksjonsspørsmålene stilt i undervisningstimene slike opptak. For eksempel sier læreren: «Ole sa at vi kommer til å forurense mer kanskje hvis vi bare sier ja og ja og ja og ja. Hva tenker du om det, Erik?» (jf. utdrag 5, linje 7). Dette er et opptak fordi læreren følger opp Oles forrige svar i sitt neste spørsmål. Ut fra resultatene kan det se ut til at slike opptak ofte utfordrer elevene til å tenke kritisk fordi de blir nødt til å reflektere videre rundt det som akkurat har blitt sagt. Til dette spørsmålet svarer Erik: «Jeg tenker at vi kanskje finner ut hvordan vi kan lage ting uten å forurense» (jf. utdrag 5, linje 8). I dette svaret bygger Erik videre på Ole sitt svar. Han tenker videre rundt forurensing, og legger frem et nytt perspektiv på saken. Dette kan indikere at der spørsmålene som stilles i lærerens opptak er refleksjonsspørsmål, kan opptak være en god måte å stimulere til kritisk tenkning hos elevene. Dette støtter også under betydningen av opptak, som allerede har blitt illustrert flere ganger i diskusjonen. Gjennom at læreren bruker opptak verdsetter hun også elevenes innspill, tanker og meninger, som ifølge Roche (2015, ss. 19-21) er en forutsetning for vellykket arbeid med kritisk tenkning i skolen.

Ut fra resultatene kan det se ut som at denne lesefasen egner seg godt for å reflektere og tenke kritisk rundt større problemstillinger og temaer. Som bildebokanalysen viser, har «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) en tematikk som egner seg godt for denne fasen. Boken har en tematikk som kan åpne opp for mange relevante problemstillinger som egner seg for kritisk tenkning, som blant annet utdrag 5 og 11 illustrerer. Disse utdragene har vist at klassen beveger inn på temaer som forurensning, global oppvarming og forskjellen mellom rike og fattige. Bildeboksanalysen viser også at menneskenes rolle i utviklingen også kan trekkes frem som en tematikk ved boken. Knyttet til denne tematikken kunne man for eksempel stilt refleksjonsspørsmål som «Hvem har bestemt utviklingen så langt?» og «Hvem kommer til å bestemme utviklingen fremover?». Av identifikasjonsspørsmål kunne man ha reist spørsmål som «Hvilken påvirkning har du og jeg i verdens utvikling?». Identifikasjonsspørsmål har som formål å skape et bånd mellom teksten og leseren. De stiller ikke krav til kunnskap hos eleven, men er spørsmål som appellerer til engasjement og følelser. Gjennom slike spørsmål får eleven mulighet til å sette seg inn i situasjoner, følelser og perspektiver, som også er en del av det å tenke kritisk (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 14; Skardhamar, 2018, ss. 81-82). Gjennom slike spørsmål og i arbeid med denne bokens tematikk kan elevene både få undre seg, vurdere, reflektere, stille spørsmål, diskutere og argumentere, som kritisk tenkning handler om (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 12).

Oppsummerende er også potensialet for å utvikle elevenes kritiske tenkning til stede i denne fasen. Resultatene og diskusjonen har vist at elevene har vært nødt til å tenke på egenhånd, reflektere over informasjon fra boken, og vurdere og utforske flere perspektiver og forhold, som er viktige elementer ved det å tenke kritisk (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, ss. 12-14; Roche, 2015, s. 15).

5.4 Å stige ut av og objektivere opplevelsen

I denne fasen distanserer man seg fra den etablerte forestillingsverdenen og reflekterer over den. Man objektiviserer sin egen forståelse, leseopplevelse og selve teksten, for så å gå inn i rollen om analytikere og kritikere av teksten (Langer, 2005, ss. 34-35). Som det fremkommer i resultatkapittelet, befinner elevene seg i denne fasen kun to ganger, som utdrag 10 og 13 illustrerer. Utdrag 10 omhandler sekvensen der en elev reagerer på at det i boken står at isbjørnen er død. Når læreren spør hvorfor det står i boken at isbjørnen er død når det ikke er sant, hvorfor forfatteren har skrevet det, er elevene nødt til å distansere seg fra den etablerte forestillingsverden for så å innta rollen som analytikere. Både kjennetegnene på denne fasen

og hva resultatene viser at elevene får mulighet til her, kan knyttes til kritisk literacy. Kritisk literacy handler om å forholde seg kritisk til ulike typer tekster og det de ønsker å formidle (Blikstad-Balas, 2016, ss. 29-30). Gjennom å samtale om blant annet hvorfor forfatteren har gjort ulike valg knyttet til boken, vil man åpne opp for å studere både åpenbare og skjulte ideologier bak boken og hvilke synspunkter som representeres og fremheves. Med andre ord vil elevene da tenke kritisk rundt bildeboken og det den ønsker å formidle (Jewett & Smith, 2003, s. 69; Roche, 2015, s. 24). Roche (2015, s. 134) uttrykker også at gjennom å stille spørsmål om hvorfor man tror forfatteren har skrevet boken, vil man kunne ha spennende diskusjoner om bakenforliggende budskap og hemmelige meldinger fra forfatteren. Gjennom disse hvorfor-spørsmålene som læreren har reist i utdrag 10 og 13 beveger de seg i nettopp denne retningen.

Samtalen i utdrag 10 springer ut fra en elevs spontane respons på det han leser i boken. Denne eleven reagerer på at det i boken står at isbjørnene er døde. Han er uenig og mener at isbjørnene fortsatt lever: «Nei! Isbjørnen lever fortsatt!» (jf. utdrag 10, linje 1). Læreren fortsetter å lese, men ved endt oppslag henter hun frem denne elevens spontane respons, som viser seg å være et godt utgangspunkt for en spennende samtale. Denne sekvensen aktualiserer det neste jeg ønsker å diskutere, nemlig når den litterære samtalen vil stimulere mest til kritisk tenkning.

Som det fremkommer i teorikapittelet, er høytlesingen en viktig del av litteraturformidlingen i begynneropplæringen, der alle elevene blir gitt de samme mulighetene og den samme tilgangen til en tekst (Håland & Ulland, 2014, s. 256). Gjennom høytlesing vil barn bli mer kjent med det skriftlige språket, fortellingsstrukturer og ulike typer tekster, samtidig som deres vokabular blir utviklet og de kan oppdage at bøker kan være en kilde til interesse og glede (Roche, 2015, s. 56). Likevel vil ikke høytlesingen alene være tilstrekkelig om man ønsker å utnytte all potensiale og alle fordelene ved høytlesing. Mye av potensialet og fordelene ved høytlesing ligger nemlig i samtalene rundt det man har lyttet til (Roche, 2015, ss. 56-57). Med andre ord må man snakke sammen om det man leser for å utnytte litteraturens og høytlesingens potensiale. Til dette kan man koble flere synonyme tilnærminger: den interaktive lesingen, den dialogiske lesingen, den litterære samtalen og den dialogiske diskursen, som alle har felles holdepunkter.

Gjennom resultatene og diskusjonene så langt har jeg vært innom flere viktige elementer ved disse tilnærmingene: eleven skal være aktiv, elevenes tenkning og refleksjoner er verdifulle og samtalen skal være interaktiv. Betydningen av Dysthes (1995, ss. 214-216) elementer ved den dialogiske diskursen, nemlig autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting, har blitt illustrert, og det samme har effekten av å veksle mellom Skardhamars (2018, ss. 81-83) ulike spørsmålstyper blitt. Det neste jeg ønsker å undersøke og diskutere er hvor vi bør plassere disse samtalen. Når vil den litterære samtalen stimulere mest til kritisk tenkning?

Hvor ser man de beste samtalen der elevene i størst grad får praktisere kritisk tenkning? Bør man samtale underveis i lesingen, eller vente med å snakke sammen til man har lest gjennom hele boken?

Utdrag 8 viser at elevene er engasjerte i det som leses, gjennom deres spontane responser på noe i boken. Enten om det er noe i verbalteksten eller noe i illustrasjonene, så viser disse eksemplene at det er noe som gjør inntrykk på dem. Som påpekt i resultatkapittelet, kan dette være et signal på at elevene hadde behov for å samtale om noe de hadde observert, hørt eller tanker de hadde gjort seg. Den interaktive lesingen kjennetegnes blant annet av at den er autentisk, og i dette ligger at det skapes ekte engasjement rundt bildeboken (Roche, 2015, s. 49). Det er sannsynlig at disse situasjonene hvor elevene automatisk reagerer på noe de ser eller hører, vil være gode utgangspunkt for nettopp å skape en slik autentisk dialog. Som nevnt, er det totalt tretten slike reaksjoner i datamaterialet. Det er altså i løpet av de to undervisningstimene allerede tretten tilfeller der utgangspunktet for en autentisk dialog, hvor elevene kan utvikle deres kritiske tenkning, allerede er etablert. Kun i et av disse tilfellene benytter lærerne seg av elevenes spontane respons. Samtidig må det påpekes at det ikke ville vært hensiktsmessig å bruke alle disse tretten situasjonene, da det kunne ført til at man ikke ville rukket å lese hele boken. Fordi kun et av tilfellene ble benyttet til å starte en samtale underveis i høytlesingen, er det vanskelig å si med sikkerhet at alle de tretten tilfellene ville stimulert elevenes evne til kritisk tenkning, men dette ene tilfellet kan indikere noe.

Det ene tilfellet jeg her referer til, som også er diskutert tidligere, er utdrag 10 der eleven reagerer på at det i boken står at isbjørnen er død. Først og fremst viser denne eleven at han/hun allerede tenker kritisk. Eleven tar ikke passivt imot informasjon, og godtar ikke automatisk påstanden om at isbjørnen er død, som ville kjennetegnet ukritisk tenkning (Dewey, 1910, s. 6). Dette viser at han/hun forholder seg aktivt og vurderende til informasjonen, som er en viktig del av det å tenke kritisk (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, &

Aas, 2019, s. 12). Videre samtaler klassen om hvorfor forfatteren da skriver at isbjørnene er døde, når det ikke er sant. Kritisk tenkning dreier seg blant annet om å vurdere og utforske flere perspektiver og mulige løsninger, og nettopp dette kan man se i utdrag 10 (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 14). Elevene har ulike meninger om hvorfor de tror forfatteren skriver det, og det oppstår slik en anledning til å diskutere og utveksle meninger. De får slik undersøke andres tanker og idéer, og kan ut fra det komme frem til et eget standpunkt. Sten sier for eksempel: «At... Ehm... Isbjørner.. Det blir bare færre og færre isbjørner fordi isen smelter og sånt. Det er derfor de skriver det, fordi det kan være at det kommer til å skje.» (jf. utdrag 10, linje 7). Han mener altså at forfatteren skriver det fordi det kanskje kommer til å skje. Grunnen til at han mener det er fordi at det i virkeligheten blir færre og færre isbjørner og isen smelter. Å tenke kritisk innebærer også at man kan legge frem grunner for sine vurderinger og meninger og nettopp det får Sten og flere muligheten til her (Roche, 2015, s. 15). De elevene som ikke selv snakker og deler tankene sine høyt kan få trening i vurdere andres argumentasjon, som også er en del av det å tenke kritisk (Jegstad, Jøsok, Ryen, & Sandvik, 2019). Med andre ord stimulerte denne samtalen og dette lesestoppet, med utspring i en elevs spontane respons, elevenes kritiske tenkning på flere måter.

Videre viser resultatene at det kun var ett annet lesestopp som hadde lengre i varighet. De tre andre lesestoppene var korte og med kun ett spørsmål som ikke åpnet opp for stort mer enn et ja- eller nei-svar. Disse korte lesestoppene, jf. utdrag 2 som eksempel, stimulerer ikke elevene til å tenke kritisk. Spørsmålene i disse lesestoppene liknet alle på hverandre, og gikk ut på om elevene trodde utviklingen og verden var «ferdig». Elevene svarte i alle tilfellene «nei», og lesestoppet var over. Det samme spørsmålet var også utgangspunktet for det andre lesestoppet med lengre varighet, jf. utdrag 9. Dette illustrerer igjen at oppfølging er avgjørende.

Responsen fra elevene begynner også her med et «nei», de tror ikke verden er ferdig. Deretter får de i motsetning til ved de kortere lesestoppene, muligheten til å begrunne hvorfor de mener at utviklingen enda ikke er ferdig fordi læreren følger opp med et «hvorfor ikke»-spørsmål. Dermed får elevene trent seg i de samme elementene ved kritisk tenkning, som ved det første lengre lesestoppet: de vurderer og utforsker flere perspektiver og løsninger, de utveksler meninger, undersøker hverandres tanker og idéer og legger frem grunner for meningene sine (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, ss. 12-14; Jegstad, Jøsok, Ryen, & Sandvik, 2019; Roche, 2015, s. 15).

Som det fremkommer i resultatkapittelet, beveger samtalen seg så videre til hva som er dumt ved at vi har alle disse tingene som fortsatt mangler i boken. Det har tidligere blitt nevnt at det er viktig å forberede gode spørsmål som samtaleutgangspunkt (Håland, Hoem, & McTigue, 2020, s. 3; Skardhamar, 2018, s. 78). Samtaleutviklingen i utdrag 9 viser derimot viktigheten av at læreren også evner å ta elevenes utsagn på strak arm og bygge videre på disse. I tillegg til å planlegge mulige spørsmål, er det altså viktig at læreren er åpen for elevenes responser, og at man kan føre samtaler rundt disse (Skardhamar, 2018, ss. 81-83). I dette tilfellet sier Petter at «det er dumt at vi får biler og sånt, på grunn av da, på grunn av nå blir det alt for mye eksos.» (jf. utdrag 9, linje 16). Læreren vurderer det som interessant å bygge videre på, og velger derfor å spørre hvorfor det er dumt at vi slipper ut mye eksos. I dette tilfellet bidrar denne vurderingen til at elevene får utøvd enda mer kritisk tenkning: de utforsker flere perspektiver, de tenker selvstendig, vurderer en problemstilling og legger frem begrunnelser (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 12-14; Roche, 2015, s. 15).

Oppsummerende kan disse to lengre lesestoppene vise at elevenes evne til å tenke kritisk blir stimulert på flere måter underveis i lesingen, der det ene lesestoppet sprang ut fra en elevs spontane respons, og det andre ut fra et lærerstilt spørsmål. Lærerne hadde ikke i forkant av undervisningstimene planlagt noen lesestopp. Det siste lesestoppet jeg refererte til illustrerer viktigheten av lærerens åpenhet for elevenes responser og evne til å bygge videre på disse der det vurderes som hensiktsmessig (Skardhamar, 2018, ss. 81-83). Som det fremkommer i teorikapittelet, vektlegger derimot Håland et al. (2020, s. 3) viktigheten av å planlegge slike lesestopp. De mener at de verdifulle situasjonene der elevene får reflektere over innholdet oppstår oftere når man planlegger, fremfor når man etterlater alt til spontaniteten.

Datamaterialet som er brukt i denne studien kan ikke gi informasjon om dette, fordi lærerne ikke hadde planlagt noen lesestopp eller tilhørende spørsmål i forkant. De to spontane lesestoppene fungerte godt i forhold til å stimulere til kritisk tenkning. Det kan også tenkes at dersom lærerne på forhånd hadde funnet frem til steder i boken som egnet seg for samtale, utforskning, undring og refleksjoner, ville elevenes evne til kritisk tenkning blitt stimulert også her (Hoel, u.å.).

I resultatkapittelet presenteres også to utdrag fra samtaler i etterkant av høytlesingen. I motsetning til resultatene ovenfor, viser disse to utdragene noe mer sprikende resultater. Det første utdraget, utdrag 6, viser en samtale der elevene i liten grad tenker kritisk. Dette utdraget har vært emne for diskusjon tidligere i dette kapittelet, hvor det kom frem at det i liten grad

ble tenkt kritisk. Svarene og utsagnene fra utdraget minnet derimot om ukritisk tenkning, hvor elevene er passive mottakere av informasjon og kunnskap (Dewey, 1910, s. 6). Dette kan muligens kobles opp mot lærerens spørsmålsformulering og Skardhamars (2018, ss. 81-83) spørsmålstyper, som var tema ved tidligere diskusjon rundt utdraget. Det kan tenkes at fordi hele boken var lest gjennom, elevene allerede hadde mimet hovedtrekkene i boken og jobbet med en skriveoppgave, at de i høyere grad ville se en større sammenheng. Som nevnt, kommer de med enkle og presise svar, hentet rett fra boken, som for eksempel: «At vi ble større og større», «Vi finner gull» og «Vi fant jern». Det var ingen elever som her klarte å se bokens tematikk eller hva forfatteren ønsket å formidle. Hadde de gjort det, eller fått mer støtte til å klare det, ville elevene i større grad utviklet deres kritiske literacy, som handler om å forholde seg kritisk til ulike typer tekster og det de forsøker å formidle (Blikstad-Balas, 2016, ss. 29-30). Om dette utdraget ses i forhold til de to lesestoppene som ble diskutert tidligere, utøver altså elevene mindre kritisk tenkning her.

I det neste utdraget som er hentet fra en samtale i etterkant av høytlesing foregår det derimot kritisk tenkning i større grad (jf. utdrag 11). Her spør læreren om hva som kan være dumt med at verden hele tiden sier ja. Igjen vil jeg påpeke at spørsmålstypene stilt her og i utdrag 6 er ulike, og det er rimelig å anta at dette har påvirket i hvilket grad det blir praktisert kritisk tenkning. I dette utdraget kobler elevene inn temaer som grådighet, forskjellen mellom rike og fattige, plastproduksjon og forurensing. Her klarer de med andre ord det de ikke klarte i utdrag 6. De ser en større sammenheng, og i større grad hva boken vil uttrykke, og med det utøver de kritisk literacy (Blikstad-Balas, 2016, ss. 29-30). Som nevnt flere ganger tidligere, inkluderer kritisk tenkning det å vurdere og utforske flere perspektiver (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 14). Det gjør elevene her. For å se disse perspektivene, komme frem til de og utforske de, må de tenke på egenhånd (Roche, 2015, s. 15). Tankene elevene deler her står ikke skrevet i boken. De har kommet frem til de selv, som viser at de tenker kritisk i stor grad. Dette viser med andre ord at elevenes kritiske tenkning blir stimulert også i etterkant av høytlesingen.

Gjennom undervisningstimene får elevene tilnærmet ingen tid til å studere bokens illustrasjoner. Som Roche (2015, s. 43) uttrykker, er det viktig å gi barn god tid til å utforske og undersøke bilder, illustrasjoner, symboler og farger nøye. Det kan tenkes at flere av de spontane responsene kom fra noe de la merke til i illustrasjonene. Som bildebokanalysen viser, er det mye man kan studere i illustrasjonene i «Verden sa ja» (Nyhus, 2018), og som

kan bli gjenstand for kritisk tenkning. Dermed kan det videre tenkes at lesestopp kunne vært egnet for å bruke mer tid på dette. Om så, ville elevenes visuelle literacy blitt utviklet, som handler om å dekonstruere, tolke og analysere bilder og illustrasjoner (Roche, 2015, s. 25). Dette kunne ledet til en dypere forståelse av boken, som kunne stimulert til kritisk tenkning i større grad. Med det kan det også tenkes at lesestopp egner seg for å veilede elevene i deres kritiske tenkning i lesefasen «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden». Det visuelle potensiale til bildeboken blir uansett ikke utnyttet i dette tilfellet, og det er mulig at lesestopp kunne vært egnet for å gi elevene mulighet til å studere og reflektere over dette. Dette er i overensstemmelse med det Santoro et al. (2016, s. 287) uttrykker, nemlig at lesestopp egner seg til å samtale om mindre deler av den totale teksten. I motsetning kan det tenkes at samtaler i etterkant av høytlesingen egner seg bedre for å snakke om de større spørsmålene og bokens tematikk.

Selv om elevene befinner seg i lesefasen «Å stige ut og objektivere opplevelsen» kun to ganger, viser derimot bildebokanalysen at det er mye som kunne vært gjenstand for arbeid i denne fasen, sammenliknet med hvor mye som faktisk ble utnyttet i de aktuelle undervisningstimene. Som eksempel, kunne både forfatteres fargebruk, det oppramsende språket og fortellermåten, de mange ulike figurene og bokens fortellerstemme vært gode utgangspunkt for å gå inn i rollen som analytikere og kritikere. Spørsmålene som stilles i de to utdragene knyttet til denne lesefasen er også alle refleksjonsspørsmål. Videre kunne man stilt refleksjonsspørsmål som: Er det noe spesielt dere legger merke til med språket i boken? Hvorfor tror du forfatteren har brukt disse fargene? Hvorfor har forfatteren valgt en slik fortellerstemme? Spørsmålene kan bli mange, og kan åpne opp for at elevene får reflektere, analysere, undre seg, utforske og tenke kritisk rundt bildeboken og dens mange elementer. Vi ser altså at selv om elevene befant seg lite i denne fasen i løpet av undervisningstimene, er potensialet for å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning stort.

Det kan oppsummeres med at det i alle av Langers (2005) fire faser er potensiale til at elevene skal få tenke kritisk, men på ulike måter. Det kan indikere at om man planlegger for at elevene skal få mulighet til å befinne seg i alle de ulike fasene i løpet av undervisningen, vil de få tenke kritisk på flere ulike måter.

Som nevnt i kapittel 2.6.5, vil man som lærer med kunnskap om disse lesefasene enklere forstå barnets opplevelse av lesingen, og hvordan deres forståelse og tolkning av teksten

utvikler seg (Langer, 2005, s. 39). Man kan bruke denne inndelingen i faser som støtte og hjelp i planleggingen av undervisning knyttet til litteratur og leseopplevelser. Med andre ord kan denne teorien brukes som et planleggingsverktøy. Med bruk av disse fasene i planleggingsprosessen kan man i større grad sikre at elevene vil befinne seg i alle de fire lesefasene i løpet av undervisningen. Langers (2005) teori kan brukes som inspirasjon i utformingen av ulike spørsmål man vil stille elevene. Med det vil man med større sannsynlighet gi en undervisning som åpner opp for utforskning, tolkninger og refleksjoner av litterære tekster. Som diskusjonskapittelet har vist, vil det bidra til å stimulere elevenes evne til kritisk tenkning. Om Langers (2005) teori hadde blitt brukt i planleggingen av de observerte undervisningsøktene, ville det f.eks. bidratt til at elevene ville befinne seg mer i fasen «Å stige ut og objektivere opplevelsen», der diskusjonene har vist at potensiale for kritisk tenkning er stort.

Underveis i kapittelet har jeg trukket frem noen eksempler på ulike spørsmål, knyttet til «Verden sa ja» (Nyhus, 2018), som man kunne stilt for å invitere elevene inn i de ulike fasene. Jeg vil til slutt legge frem et eksempel på hvordan man kan bruke de fire lesefasene i planleggingen av en litterær samtale, med inspirasjon fra Håland og Hoel (2016, s. 27).

Tabell 3: Forslag til bruk av de fire lesefasene i undervisningsplanlegging.

Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden	Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden	Å stige ut og tenke over det man vet	Å stige ut av og objektivere opplevelsen
Er det noe du legger merke til på forsiden?	Tror dere verden er ferdig? Hvorfor/hvorfor ikke?	Tror dere det er bra at verden bare sier ja hele tiden?	Hvorfor tror du Kaia Dahle Nyhus (2018) har skrevet denne boken?
Hva tror du verden sier ja til?	Hva tror du det betyr når det står «Og så begynte tiden å løpe. Og den løp fort!»?	Mener du at verden burde si nei i blant også? Hvorfor/hvorfor ikke?	Hvorfor tror du forfatteren har valgt akkurat disse fargene?
Hva tror dere det i midten av sirkelen er?	Hvor i fortellingen befinner vi oss?	Hvem har bestemt utviklingen så langt?	Er det noe spesielt dere legger merke til med språket i boken?
Hva ser dere på baksiden?	Hva mener du boken handlet om?	Hvilken påvirkning har du og jeg i verdens utvikling?	Hvorfor tror du forfatteren skriver «vi» i boken?

Med en slik oversikt over spørsmål du kan stille innenfor de ulike lesefasene, vil det bli enklere å sikre at elevene får mulighet til å tolke tekster i stede for å kun redusere lesingen til kontrollspørsmål og oppsummering av bokens handling. Med det vil du også i større grad sikre at elevene vil få mulighet til å tenke kritisk.

6 Oppsummering av funn og avslutning

For å svare på den overordnede problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene, har jeg brukt videoobservasjon som metode. Gjennom dataskjermen har jeg observert to undervisningstimer, i to tredjeklasser, der klassene arbeidet med boken «Verden sa ja» (Nyhus, 2018). I tillegg har jeg gjort en bokanalyse av den samme bildeboken, både for å se hvordan den egner seg for å arbeide med kritisk tenkning, og for å illustrere hvordan og hvorfor bildebøker generelt kan være gode utgangspunkt for å utvikle elevers evne til kritisk tenkning. I de to siste kapitlene har jeg presentert studiens empiri og resultater, og videre drøftet disse opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2. I dette siste kapittelet ønsker jeg å oppsummere funnene fra empirien og diskusjonen, og med det svare på oppgavens tre forskningsspørsmål og den overordnede problemstillingen: *Hvordan kan man utvikle elevenes evne til å tenke kritisk gjennom bruk av bildebøker, på 3. trinn?* Kapittelet er strukturert etter de tre forskningsspørsmålene.

6. 1 Hvordan kan «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) stimulere til kritisk tenkning?

Kapittel 4.1 avsluttet jeg med å fastslå at bildeboken «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) er en bok som på mange ulike måter kan stimulere elevenes kritiske tenkning, og at den derfor egner seg godt til dette arbeidet. Denne konklusjonen baserte seg på en analyse av bokens motiv og tematikk, dens multimodale samspill og bokens formspråk. Utover at bildebokanalysen viser hvordan og hvorfor «Verden sa ja» (Nyhus, 2018) kan være en bok som egner seg for arbeid med kritisk tenkning, illustrerer den også hvorfor bildebøker generelt kan fungere som gode utgangspunkt for å stimulere elevenes kritisk tenkning. Mary Roche (2015, s. 79), grunnleggeren av tilnærmingen ”Critical thinking and book-talk”, har uttrykt nettopp dette, nemlig at bildebøker har et stort potensiale til å engasjere barn i dialoger og diskusjoner, og til å utøve kritisk tenkning.

«Verden sa ja» (Nyhus, 2018) kan gå under termene «all-alder-litteratur» og «crossover-litteratur» med både en barneleser og en voksenleser som mottakere samtidig (Ommundsen, 2016, s. 29), og har trekk fra hver av de tre crossover-litteratur-typene som Ommundsen (2016, ss. 30-31) presenterer. Det kan tyde på at moderne bildebøker og crossover-litteratur egner seg godt til arbeid med kritisk tenkning. Spesielt for bildeboken er det multimodale samspillet, som kan fungere på ulike måter. Bildebokanalysen har vist at utvidende bildebøker i større grad kan åpne opp for kritisk tenkning, enn den symmetriske bildeboken. Dette er

fordi det ligger mer informasjon i hver modalitet, flere valg er gjort av forfatteren, bildene er mer selvstendige og tolkende, samtidig som at de gir mer informasjon sammen, enn i en bok av den symmetriske typen.

Selv om en boks motiv og tematikk, paratekster, fortellerstemme og intertekstualitet kan stimulere til kritisk tenkning, er dette elementer som også finnes ved ikke-multimodale bøker. Spesielt ved bildeboken er først og fremst det viktige multimodale samspillet, men også virkemidler som layout, teknikk, fargebruk, bildeutsnitt og perspektiv. Dette er elementer som kan utgjøre gode utgangspunkt for å stimulere elevenes kritiske tenkning. Oppsummerende kan bildebøker, med deres multimodale samspill og særegne virkemidler, gi mange muligheter til å la elever reflektere, undre seg, diskutere, utforske perspektiver, og undersøke maktforhold, ideologier og virkelighetsversjoner – til å tenke kritisk.

6. 2 Hvordan stimulerer ulike spørsmålstyper til kritisk tenkning hos elevene?

Dysthe (1995, s. 214) anbefaler å i størst grad bruke åpne spørsmål for å få elevene til å tenke selvstendig, reflektere, formulere og ytre egne meninger. Med teoriens grunnlag i møte med resultatene forventet jeg derfor å se at åpne spørsmål i større grad stimulerte til kritisk tenkning. Oppsummerende har resultatene og diskusjonene derimot vist at både åpne og lukkede spørsmål kan gi gode muligheter for elevene til å tenke kritisk. At et spørsmål har ett fasitsvar, betyr ikke at elevene ikke kan ha ulike meninger, refleksjoner og tanker, eller kan diskutere rundt svaret. Viktigheten av et klassemiljø der elevene føler seg komfortable og trygge med å dele tanker, reflektere høyt og diskutere tydeliggjøres i denne sammenhengen (Hennig, 2012, ss. 123-126; Schjelderup, 2019, s 55-56). Begge spørsmålsformene kan altså åpne opp for at elevene får tenke selv, reflektere, resonnerer, formulere og ytre egne meninger, vurdere og utforske mulige løsninger, noe som er helt essensielt i kritisk tenkning (Dewey, 1910, s. 6; Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 12-14; Roche, 2015, s. 15).

Det kan derimot se ut som at spørsmålenes funksjon er av større betydning i forhold til om elevene utfordres til å tenke kritisk, enn hva spørsmålenes form er. Av Skardhamars (2018, ss. 81-83) ulike spørsmålstyper er det refleksjonsspørsmålene som i størst grad stimulerer til kritisk tenkning hos elevene. Ut fra både definisjonen av refleksjonsspørsmål og fra resultatene, er refleksjonsspørsmål imidlertid aldri lukkede. Et refleksjonsspørsmål viser seg å alltid være åpent i form. At det er refleksjonsspørsmål som i størst grad stimulerer til kritisk tenkning, samsvarer med hva teorien på feltet sier, nemlig at det er refleksjonsspørsmålene

som bør utgjøre mesteparten av den litterære samtalen, da det er her det ligger størst potensiale til å reflektere, resonnere og undre seg på et dypere nivå (Skardhamar, 2018, ss. 82-83). Ut fra datamaterialet jeg har studert, kan jeg ikke uttale meg om i hvilken grad identifikasjonsspørsmål stimulerer til kritisk tenkning, da det ikke ble stilt noen slike spørsmål. Observasjons-/hukommelsesspørsmål viste seg i liten grad å utfordre elevene til å tenke kritisk. Der det ble stilt slike spørsmål kom elevene med svar som kan knyttes til det Dewey (1910, s. 6) kaller for ukritisk tenkning, der man kun er passive mottakere av informasjon og kunnskap. Ved disse spørsmålene er ikke elevenes egne tanker i fokus, men heller elevenes forståelse og hukommelse av teksten. Dette går også overens med teorigrunnet, som sier at hensikten med slike spørsmål er å sjekke hva elevene husker, hva de har fått med seg og deres forståelse av teksten (Skardhamar, 2018, s. 83). Til slutt viser resultatene at overførings-/aktualiseringsspørsmål både kan stimulere til kritisk tenkning og ikke gjøre det samtidig. Det som her viste seg å være avgjørende var lærerens oppfølging.

Felles for både potensialet til åpne og lukkede spørsmål, og Skardhamars (2018, ss. 81-83) ulike spørsmålstyper, er at ingen av spørsmålene *automatisk* stimulerer til kritisk tenkning hos elevene. Resultatene har vist at «opptak» og «høy verdsetting» i mange tilfeller har vært avgjørende for om kritisk tenkning blir praktisert eller ikke (Dysthe, 1995, ss. 214-216). Det kan indikere at gangen i samtalen, hvordan den utvikler seg og bygges opp, også er av betydning for om elevene vil bli utfordret til å tenke kritisk. Gjennom opptak har elevene blitt utfordret videre til å tenke selv og reflektere. Lærerens bevissthet kan derfor vurderes som avgjørende. Læreren bør aktivt vurdere om elevene utfordres til kritisk tenkning, og se hvordan han/hun videre kan utfordre eleven. I denne videre utfordringen viser opptak seg å være viktig. Denne vurderingen forutsetter at læreren innehar en viss kunnskap og ferdigheter, som kan kobles til Roches (2015, ss. 22-23) forutsetninger for «Critical thinking & book talk», nemlig forutsetningen som dreier seg om lærerens profesjonelle utvikling.

6. 3 I hvilke av Langers (2005) fire lesefaser er det potensiale til å stimulere elevenes kritiske tenkning?

Resultatene og diskusjonene har vist at det er muligheter til å tenke kritisk i alle de fire fasene til Langer (2005, ss. 31-35). I fasen «Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden» ligger potensiale først og fremst i arbeidet med bokens paratekster før man går løs på selve høytlesingen, fremfor når man møter på noe uventet i teksten. I arbeidet med paratekstene kan det springe ut mange spennende diskusjoner om blant annet hva man tror boken vil handle

om, hvem man tror karakterene er, om fargevalg og tittel (Roche, 2015, ss. 133-134). Dette vil åpne opp for at elevene kan få undre seg, tolke, reflektere, stille spørsmål og utforske – med andre ord tenke kritisk (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 14).

I fasen «Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden» vil elever få mulighet til å tenke kritisk fordi man blir nødt til å tenke på egenhånd, vurdere, reflektere, utforske, undre seg og undersøke informasjonen man møter i boken for å hele tiden utdype ens forståelse av teksten (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 12-14; Roche, 2015, s. 15).

I fasen «Å stige ut og tenke over det man vet» er det et potensiale til å utvikle elevenes evne til å tenke kritisk, men på litt andre måter enn i de to førstnevnte fasene. Her tenker de ikke kritisk i selve arbeidet med å etablere eller bevege seg gjennom forestillingsverdenen. Elevene får derimot tenke kritisk rundt større problemstillinger knyttet til bokens tematikk, og blikkene deres blir i større grad løftet opp og den større sammenhengen er mer i fokus. Elevene får i dette arbeidet mulighet til å tenke på egenhånd, reflektere over informasjon fra boken, og vurdere og utforske flere perspektiver og forhold (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 12-14; Roche, 2015, s. 15).

I fasen «Å stige ut av og objektivere opplevelsen» får elevene mulighet til å utøve kritisk tenkning gjennom å distansere seg fra den etablerte forestillingsverden og innta rollen som analytikere. Her er potensialet for å utvikle elevenes kritiske literacy stort, som også innebærer at elevene får tenke kritisk (Blikstad-Balas, 2016, ss. 29-30). Bildeboken egner seg godt for arbeid i denne fasen, da den har mange elementer som en ikke-multimodal tekst har, som kan være gode utgangspunkter for kritisk tenkning.

Oppsummert er det potensiale til at elevene skal få tenke kritisk i alle av Langers (2005, ss. 31-35) fire lesefaser, men på noe ulike måter. Det kan indikere at en undervisningsplanlegging med disse lesefasene i fokus kan åpne opp for at elevene vil få tenke kritisk på flere ulike måter.

Utover dette har resultatene også vist at både samtaler underveis i høytlesingen i form av lesestopp og samtaler gjennomført etter å ha lest gjennom hele boken, kan stimulere til kritisk tenkning. Her er det også andre forhold som spiller inn, blant annet Skardhamars (2018, ss. 81-83) ulike spørsmålstyper. Jeg vil likevel igjen trekke frem elevenes spontane responser

underveis i høytlesingen. Først og fremst illustrer disse elevenes engasjement, som er et godt utgangspunkt for autentiske dialoger (Roche, 2015, s. 49). Det ene tilfellet hvor læreren brukte en av disse responsene som utgangspunkt for samtale, viste at elevenes kritiske tenkning ble stimulert i stor grad. I datamaterialet denne studien baserer seg på utnyttes ikke det visuelle potensiale i bildeboken fullt ut. At elevene stadig uttrykte engasjement underveis i høytlesingen, kan indikere at å bruke flere lesestopp ville vært hensiktsmessig i forhold til å gi elevene mulighet til å studere og reflektere over det visuelle ved bildeboken. Resultatene kan derfor indikere at lesestopp egner seg til å samtale om mindre deler av den totale teksten, men at samtaler i etterkant av høytlesingen kan egne seg bedre til å snakke om de større spørsmålene og bokens tematikk.

6. 5 Avsluttende kommentar

Denne studien har vist at arbeid med bildebøker har et potensiale i forhold til å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning. Bildeboken med dens multimodale samspill og særegne virkemidler har vist seg å være et godt utgangspunkt for å stimulere elevenes kritiske tenkning. Samtalen rundt bildeboken - den litterære samtalen, den interaktive lesingen, og den dialogiske diskursen – har vært i fokus. Resultatene og diskusjonene har vist hvordan ulike spørsmålstyper i den litterære samtalen i ulik grad vil stimulere til kritisk tenkning. Om det bør implementeres lesestopp for å samtale underveis i høytlesingen eller om man bør vente med samtalen til i etterkant av høytlesingen, har blitt berørt. Ut fra Langers (2005, ss. 31-35) lesefaser har vi sett at det er potensiale til å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning i alle fasene, men på noe ulike måter.

Ut fra denne kvalitative studien og tilhørende funn kan jeg ikke trekke en generaliserbar konklusjon, men jeg kan bidra til å belyse hvilket potensiale som ligger i arbeidet, spesielt samtalen, rundt bildebøker i utviklingen av elevenes evne til å tenke kritisk. I denne studien har den litterære samtalen som arbeidsform vært i sentrum. I de observerte undervisningstimene ble også skriveoppgaver tatt i bruk. På grunn av oppgavens omfang har jeg ikke undersøkt hvordan disse bidro til å utvikle elevenes kritiske tenkning. Videre vil det være av interesse å forske på andre arbeidsformer knyttet til bildeboken, f.eks. skriveoppgaver, og hvilket potensiale de har i forhold til å stimulere til kritisk tenkning.

7 Litteratur

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012, Januar 1). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, ss. 16-25.
- Andersson-Bakken, E. (2015, 12 15). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale?, 35. *Nordic Studies In Education*, ss. 280-298.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Baker, S. K., Fien, H., Smith, J. M., Chard, D. J., & Santoro, L. E. (2016, 07 22). Using Read-Alouds to Help Struggling Readers Access and Comprehend Complex, Informational Text. *Teaching Exceptional Children*, ss. 282-292.
- Børresen, B. (2020). Kritisk om kritisk tenkning. *Bedre Skole*, 2020(Nr. 2), ss. 80-83.
- Berg, R. C., & Munthe-Kaas, H. (2013, 11 11). Systematiske oversikter og kvalitativ forskning. *Norsk Epidemiologi*, ss. 131-139.
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2013). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjorvand, A.-M., & Lillesvangstu, M. (2014). Ord + bilde = sant. Om arbeid med moderne bildebøker. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larsson, *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. (ss. 107-121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Blair, J., & Johnson, R. (2006). *Logical self-defence*. New York: International Debate Education Association.
- Blikstad-Balas, M. (2016, 05 03). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, ss. 511-523.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brown, A. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, ss. 141-178.
- Dalland, C. P. (2011, 01 11). Ufordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 449-459.
- Dewey, J. (1910, 09 14). *How we think*. U.S.A: D. C. Heath & Company. Hentet fra Gutenberg: <http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>

- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære.* . Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Federl, M., & Abusland, Å. (2019, 2 15). *Forteller og synsvinkel.* Hentet fra NDLA. Nasjonal digital læringsarena. :
<https://ndla.no/nb/subject:19/topic:1:195257/topic:1:195520/topic:1:195269/resource:1:48005?filters=urn:filter:f4581340-52f1-435d-8f99-d5de4e123f70>
- Ferguson, L., & Krange, I. (2020, 02 09). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? Forskningsbaserte forslag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 194-205.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A., & Aas, P. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer, & A. Wetlesen, *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (ss. 11-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking. An Introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet på barns vilkår.* Bergen: Fagbokforlaget .
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, ss. 163-168.
- Håland, A., & Hoel, T. (2016, 04 05). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, ss. 21-36. Hentet fra Utdanningsforskning.no:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/leseopplaring-i-norskfagets-begynneropplaring-med-fokus-pa-fagspesifikk-lesekompetanse/>
- Håland, A., & Ulland, G. (2014). Litteraturredidaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson, & H. Traavik, *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 255-278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. (2020, 03 23). The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early Childhood Education Journal* , ss. 1-14.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler.* . Oslo: Gyldendal akademisk. .
- Hoel, T. (u.å.). *Samtalen som arbeidsform – med særlig fokus på lesestopp.* Hentet fra Språkløyper: <https://sprakloyper.uis.no/barnehage/sprak-og-leseaktiviteter/samtalen->

som-arbeidsform/samtalen-som-arbeidsform-med-sarlig-fokus-pa-lesestopp-
article99241-17863.html

- Itten, J. (1995). *Farvekunsten og dens elementer. Subjektive opplevelser og objektive kunnskaper som veiledning til kunsten*. Saltrød: Forsythia.
- Jøsok, E., & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I M. Ferrer, & A. Wetlesen, *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (ss. 50-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jegstad, K., Jøsok, E., Ryen, E., & Sandvik, M. (2019, 08 02). *Kritisk tenkning i klasserommet*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>
- Jewett, P., & Smith, K. (2003). Becoming Critical: Moving Toward a Critical Literacy Pedagogy. An Argument for Critical Literacy. . *Action in Teacher Education* , 2003(3), ss. 67-77.
- Khateeb, A., Malfang, R., Bae, Ø. E., & Grønningsæther, H. (2018, 11 22). *Brageprisen 2018*. Hentet fra Brageprisen. Den norske bokprisen: <https://brageprisen.no/brageprisen/2018/>
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktikk - Nye studier*. Århus: Klim.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- KriT. (2020). *Forskning*. Hentet fra Kritisk tenkning i Barneskolen (KriT): <https://uni.oslomet.no/krit/forskning/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016, 04 15). *Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra Regjeringen : <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lovdata. (1998, 07 17). *Opplæringslova*. Hentet fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and Education*. London: Routledge.
- Munch, E. (1892). *Munchmuseet, MM T 2367*. Hentet fra Munch. Edvard Munchs tekster. Digitalt arkiv.: https://www.emunch.no/HYBRIDNo-MM_T2367.xhtml
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Abingdon: Routledge.
- Nordahl, T., & Drugli, M. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1* (ss. 69-102). Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordstrand, A. W., & Karsrud, F. T. (2014). Sted, fortelling og literacy: Om sammenhengen mellom sted, kultur og barns læring og språkutvikling. *Norsk senter for barneforskning*.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Hva er personopplysninger*. Hentet fra NSD. Norsk senter for forskningsdata: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hva-er-personopplysninger>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Hentet fra NSD. Norsk senter for forskningsdata: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Nyhus, K. D. (2017). *En dag drar mamma*. Oslo: Cappelen Damm.
- Nyhus, K. D. (2018). *Verden sa ja*. Oslo: Cappelen Damm.
- Nyhus, K. D. (2019, 07 22). *En mamma som bare blir borte*. Hentet fra Boktips: <https://www.boktips.no/barneboker/en-mamma-som-bare-blir-borte/>
- Ommundsen, Å. (2010, 05 14). På vei mot barnelitteraturens grense? Erlend Loes Kurtby (2008). . *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning*, 33(1), s. 33-49.
- Ommundsen, Å. (2016, 08 17). Billedbøger mellem læsere. Kontroversielle billedbøger i Norge og Danmark. . *Passage*, 31(75), ss. 29-48.
- Ommundsen, Å. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen, *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. (ss. 149-170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ott, A. (2019). Kritisk tenkning og bærekraft i fagfornyelsen. I M. Ferrer, & A. Wetlesen, *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (ss. 30-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). *The Psychology Of The Child*. New York: Basic Books.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roche, M. (2015). *Developing Children´s Critical Thinking through Picturebooks*. Abingdon, England: Routledge .
- Schjelderup, A. (2019). *Kritisk tenkning i klasserommet : filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Skardhamar, A.-K. (2018). *Litteraturundervisning Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., & Bjørkvold, T. (2014). Tekst og tekstkyndighet. I B. K. Jansson, & H. Traavik, *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanninga 1-7*. (ss. 31-52). Oslo: Universitetsforlaget.

- Tønnessen, E. S. (2014). Bøker for hvert enkelt og for fellesskapet. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larsson, *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. (ss. 37-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2014). Lesing i møte med andre kunstformer. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larsson, *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. (ss. 94-106). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tørnby, H. (2020). *Picturebooks in the classroom. Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Unesco. (2019). *Literacy*. Hentet 10 29, 2019 fra Unesco:
<https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 9 1). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 11 18). *Hva er nytt i norsk?* Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 08 01). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Vasques, V. (2007). Using the Everyday to Engage in Critical Literacy with Young Children. *New England Reading Association Journal*, 2007(43), ss. 6-11.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

8 Vedlegg

8.1 Godkjenning fra NSD

6/26/2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kritisk tenkning i barneskolen (KriT)

Referansenummer

628348

Registrert

18.12.2019 av Kirsti Marie Jegstad - kimaje@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kirsti Marie Jegstad, kimaje@oslomet.no, tlf: 99239913

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.01.2020 - 01.01.2028

Status

24.06.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

24.06.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 19.06.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.06.2020. Behandlingen kan fortsette.

Endring:

- Prosjektet har fått NFR-finansiering. Utdanningsetaten i Oslo er nå medeier til prosjektet, men det er kun forskere fra OsloMet som vil ha tilgang til datamaterialet og gjøre all datainnsamling
- Utvalg, datamaterialet og metoder er ikke endret, men antallet innsamlingsperioder er økt til tre og data skal samles inn ved tre ulike skoler.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5dbedb6c-9ffc-4077-9d44-53ca69ac3c37>

1/3

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

02.03.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 02.03.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.2028.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte/og foreldrene til de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



Oslo 30.09.2020

Informasjon til foresatte på 3. trinn

Kjære foresatte

Dette er et spørsmål til deg om barnet ditt kan delta i et forskningsprosjekt som heter Kritisk tenking i barneskolen, hvor formålet er å få større kunnskap om hvordan elever og lærere kan jobbe med Kritisk tenking i skolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for dere og barnet deres.

Formål med prosjektet

Vi er forskere fra OsloMet – storbyuniversitetet som i samarbeid med Utdanningsetaten skal undersøke hvordan lærere og elever kan jobbe med kritisk tenkning i barneskolen. Kritisk tenkning er et nytt tema i skolen, og som alle skoler skal jobbe med fra høsten 2020. Vi er interessert i å finne gode måter å jobbe med kritisk tenkning på, som vil være interessant og nyttig for elevene. Vi vil samarbeide med lærerne for å finne ut av hvordan læreren kan jobbe med temaet. I tillegg vil vi studere hvordan elevene jobber sammen, hvordan de argumenterer, skriver og tegner. I samråd med deres kontaktlærer og skolens ledelse har vi fått mulighet til å være på skolen deres i utvalgte timer, det handler om to økter i hver klasse over tre halvår. Vi ønsker å følge klassene høst 2020, vår 2021 og høst 2021.

Hva innebærer det å delta?

Å delta innebærer at barnet er med i vanlig undervisning der vi gjør videoopptak av undervisningstimer, eventuelt skjermopptak av elevenes nettbrett når de skriver og innsamling av elevenes ferdige tekster eller tegninger. Klassen vil ha sin vanlige lærer og bli informert om at noen skal forske i de aktuelle timene. Vi vil også intervju læreren om arbeidet i klassen, men ikke om enkeltelever. I lærerintervjuet vil læreren se klipp fra videokamera i klassen og bli bedt om å forklare hvordan han eller hun har planlagt undervisningen, hvordan spørsmål blir stilt og hvordan læreren følger opp kommentarer fra elever.

Vi ønsker å intervju noen elever i grupper, såkalte fokuselever. Disse fokuselevne vil ha et kamera rettet mot sin gruppe når de har undervisning. Etter undervisningen kan denne gruppa få se et klipp fra hva de gjorde tidligere og bli spurt om å forklare hva de gjorde. Typiske spørsmål kan være: "Hva gjorde dere her?" "Hvorfor valgte dere å skrive på den måten?" "Hva gjorde dere for å bli enige om en løsning?" Læreren vil sette sammen grupper av de som eventuelt ønsker å være fokuselever.

Da det, som sagt, foreligger lite kunnskap og forskning om hvordan man kan jobbe med kritisk tenking i barneskolen, er det også ønskelig å kunne få benytte enkelte gode sekvenser/opptak i forbindelse med undervisning og forskningskonferanser. Vi vil her bemerke at det ikke vil bli vist opptak eller sekvenser som kan oppleves stigmatiserende overfor elever eller lærere og vi vil anonymisere så langt det er mulig.

Hvorfor får deres barn spørsmål om å delta?

Vi ønsker ulike typer skoler og deres skole er med på å gi en bredde i datainnsamlingen, samt at skolen har et utviklingsorientert kollegium. Derfor er det interessant å være nettopp på denne skolen.

Personvern

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen. Selv om dere som foresatte og elev samtykker nå, kan dere likevel når som helst trekke dere fra undersøkelsen innen prosjektslutt. Vi vil følge vanlige etiske retningslinjer i forskningen vår. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i artikler og andre publikasjoner fra undersøkelsen. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Videoopptak, skjermopptak og tekster vil bli lagret ved

OsloMet – storbyuniversitetet på en trygg måte som følger retningslinjene. Opptakene blir lagret slik at de kan benyttes i forbindelse med undervisning, konferanser og videre forskning av prosjektmedarbeiderne. I konferansepresentasjoner eller i undervisning der resultater fra forskningen blir presentert vil vi vise sekvenser av materialet, med det vil da bli anonymisert så langt det er mulig uten å komprimere dataene. Det er bare prosjektmedarbeiderne, dette kan også inkludere masterstudenter og forskere som kommer inn i prosjektet ved et senere tidspunkt, som har tilgang til videoopptak, skjermopptak og transkripsjoner. Dette vil bli slettet innen prosjektslutt 2028. Så lenge ditt barn er identifiserbart i datamaterialet, har du rett til å be om innsyn, retting og sletting av opplysningene, samt klage til datatilsynet om du har innvendinger mot behandlingen.

På oppdrag fra OsloMet – storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet – storbyuniversitetet ved Kirsti Marie Jegstad, kimaje@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, ingridj@oslomet.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med dette vil vi be om dere foreldres støtte til å gjennomføre denne undersøkelsen ved at dere fyller ut vedlagte samtykkeskjema og returnerer til deres kontaktlærer så fort som mulig.

Vi bidrar gjerne med mer informasjon på enten e-post: kimaje@oslomet.no eller telefon 67235351

Med vennlig hilsen

Tuva Bjørkvold, Emilia Andersson-Bakken og Kirsti Marie Jegstad, OsloMet - storbyuniversitetet

Svarslipp

Vennligst returner svarslippen nedenfor til kontaktlæreren **innen XXXX.2020**

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Kritisk tenking på barneskolen og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Jeg samtykker til at elevarbeidene til mitt barn kan samles inn og anonymiseres og brukes til forskning
- Jeg samtykker til at mitt barn deltar i videoundersøkelsen

Jeg/vi har mottatt informasjon om hva en fokuselev er.

- Jeg samtykker til at mitt barn kan være fokuselev og bli intervjuet i gruppa han/hun jobber videoundersøkelsen

Jeg/vi har også mottatt informasjon om at deler av video-opptakene kan bli benyttet til undervisning, forskningspresentasjon eller videre forskning og

- samtykker i at video-opptak av mitt barn kan bli benyttet som undervisningsmateriale, forskningspresentasjon eller videre forskning.

Jeg/vi samtykker til at opplysningene behandles fram til prosjektet er avsluttet, ca. 2028.

Dato og underskrift: _____

Oslo 24.09.2020

Til lærere

Dette er et spørsmål til dere om dere vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få større kunnskap om hvordan lærere og elever kan jobbe med kritisk tenkning. I dette skrevet gir vi dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for dere.

Forespørsel om å delta i Krit – Kritisk tenking i barneskolen

Vi er forskere fra ~~OsloMet~~ storbyuniversitetet som skal gjennomføre et forskningsprosjekt om hvordan lærere og elever kan jobbe med kritisk tenkning i barneskolen. Kritisk tenkning er et nytt tema i skolen, som alle skoler skal jobbe med fra høsten 2020. Vi er interessert i å finne gode måter å jobbe med kritisk tenkning i barneskolen på, som vil være interessant og nyttig for elevene. Vi vil samarbeide med lærerne for å finne ut av hvordan læreren kan jobbe med temaet. I tillegg vil vi studere hvordan elevene jobber sammen, hvordan de argumenterer, skriver og tegner.

Hva innebærer det å delta?

Å delta innebærer å tillate at vi observerer og filmer undervisning der temaet er kritisk tenkning på deres skole. Observasjonene skal primært nyttes som utgangspunkt for analyser av ulike situasjoner. Det innebærer også å delta i intervju og gruppesamtaler for å få høre lærernes tanker om planlegging og gjennomføring av undervisning. Intervju innebærer et opptak av en samtale mellom lærere og en eller to av oss forskere.

Vi har valgt å studere 1., 3., 4. og 6. trinn, og vi håper å kunne observere to økter i hver klasse. Vi ønsker vi å ta videoopptak i klasserommet. Vi vil også samle inn tekster elevene har skrevet, for eksempel ved å ta skjermopptak, eller ~~skrivne~~ tekster på papir. Vi ønsker å følge klassene i tre runder, høst 2020, vår 2021 og høst 2021.

Da det, som sagt, foreligger lite kunnskap og forskning om hvordan man kan jobbe med kritisk tenkning i barneskolen, er det også ønskelig å kunne få benytte enkelte gode sekvenser/opptak i forbindelse med undervisning og forskningskonferanser. Vi vil her bemerke at det ikke vil bli vist opptak eller sekvenser som kan oppleves stigmatiserende overfor elever eller lærere.

Hvorfor får dere spørsmål om å delta?

Vi ønsker ulike typer skoler og deres skole er med på å gi en bredde i datainnsamlingen, samt at dere er et utviklingsorientert kollegium.

Personvern

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen. Selv om du samtykker nå til å delta, kan du likevel trekke deg fra undersøkelsen når som helst innen prosjektslutt. Vi vil følge vanlige etiske

Svarslipp

Vennligst returner svarslippen **innen XX-XX.2020**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om Kritisk tenking i barneskolen og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg

- samtykker til å delta i videoundersøkelsen av undervisningen
- samtykker til å delta på seminar med utvikling av undervisningsressurser
- samtykker til å delta i intervju

Jeg/vi har også mottatt informasjon om at deler av video-opptakene kan bli benyttet til undervisning, forskningspresentasjon eller videre forskning og

- samtykker i at videoopptak av undervisning kan bli benyttet som undervisningsmateriale, forskningspresentasjon eller videre forskning.

Jeg samtykker til at opplysninger tilknyttet min undervisning behandles fram til prosjektet er avsluttet, ca. 2028.

Dato og underskrift: _____