

MASTEROPPGAVE

M1GLU17

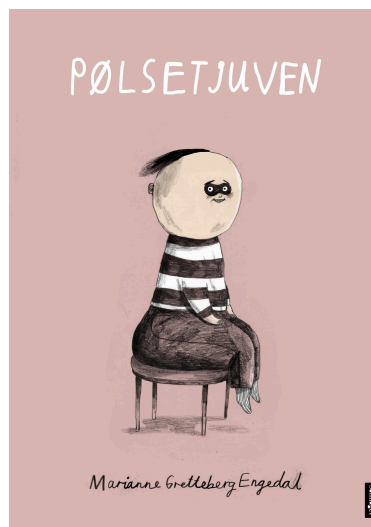
Mai 2022

«Men eg vil ikkje vere tjuv»

En vitenskapelig studie om hvordan en bildebok kan legge til rette for kritisk tenkning i begynneropplæringen.

A scientific study of how a picture book can facilitate critical thinking in beginner education.

30 sp oppgave



Oda Andrea Haug Stenslie

OSLOMET

OsloMet - Storbyuniversitetet
Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for
grunnskole- og faglærerutdanning

© Oda Andrea Haug Stenslie

2022

«Men eg vil ikkje vere tjuv»

En vitenskapelig studie om hvordan en bildebok kan legge til rette for kritisk tenkning i begynneropplæringen.

Sammendrag

Hensikten med oppgaven er å undersøke på hvilke måter en bildebok kan skape muligheter for kritisk tenkning i begynneropplæringen. Oppgavens problemstilling lyder som følger: *På hvilke måter kan en bildebok skape muligheter for kritisk tenkning i begynneropplæringen?*

For å belyse problemstillingen, er det utviklet to forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan bildeboka *Pølsetjuven* brukes for å fremme elevenes perspektivtaking og evne til å se sammenhenger?
2. Hvilke muligheter og hindringer for kritisk tenkning finnes i begynneropplæringsklasserommet på 2. trinn?

Oppgaven har tatt del i prosjektet Kritisk tenkning i barneskolen. KriT er et flerfaglig prosjekt, med et mål om å utvikle en didaktikk for kritisk tenkning i barneskolen. Min oppgave er et bidrag til dette forskningsfeltet.

Gjennom videoobservasjon som metode, samt et kvalitativt intervju, har jeg samlet inn empiri, som er analysert. Resultatene er drøftet opp mot oppgavens teoretiske rammeverk, som blant annet består av kritisk tenkning, bildebøker, litterære samtaler og Klafki sin kategoriale danningsteori. Oppgaven ser på bildeboka som et praksisnært innhold med et potensiale for å belyse det mer abstrakte: kritisk tenkning.

Resultatene som kommer frem, viser at arbeid med kritisk tenkning i begynneropplæringen er mulig. Bildeboka *Pølsetjuven* var innholdet, som la til grunnlag for elevenes arbeid med delelementer av hva det vil si å tenke kritisk. Resultatene viste at elevene i den aktuelle klassen, evnet å ta andre perspektiv og se sammenhenger. Ved å operasjonalisere begrepet, blir det lettere å oversette kritisk tenkning, for arbeid i klasserommet. Den litterære samtalen fungerte som en dialogisk arena, for å belyse elevenes tanker og tolkninger. Resultatene viste at tid ble en hindring i arbeidet med den kritiske tenkningen. Utvikling av kritisk tenkning skjer i et fellesskap, og vi må gi rom og tid for arbeid med dette. Viktigheten av å velge ut *noe*, blir understreket i denne oppgaven.

Summary

The purpose of the thesis is to investigate in what ways a picture book can create opportunities for critical thinking in beginner education. The problem of the thesis is as follows: *In what ways can a picture book create opportunities for critical thinking in beginner education?*

To shed light on the problem, two research questions have been developed:

1. How can the picture book *Pølsetjuven* be used to promote students' perspective-taking and ability to see connections?
2. What opportunities and obstacles for critical thinking exist in the beginner training classroom in the 2nd stage?

The thesis has taken part in the project Critical Thinking in Primary School (KriT). This is a multidisciplinary project, with the goal of developing didactics for critical thinking in primary school. My thesis is a contribution to this field of research.

Through video observation as a method, as well as a qualitative interview, I have collected empirical data, which has been analyzed. The results are discussed against the theoretical framework of the thesis, which includes critical thinking, picture books, literary conversations and Klafki's categorical theory of formation. The thesis looks at the picture book as a practical content with a potential to illuminate the more abstract: critical thinking.

The results that emerge show that work with critical thinking in beginner education is possible. The picture book *Pølsetjuven* was the content, which formed the basis for the students' work with sub-elements of what it means to think critically. The results showed that the students in this class, were able to take other perspectives and see connections. By operationalizing the concept, it becomes easier to translate critical thinking, for work in the classroom. The literary conversation functioned as a dialogical arena, to illuminate the students' thoughts and interpretations. The results showed that time became an obstacle in the work with critical thinking. The development of critical thinking takes place in a community, and we must provide space and time for work on this. The importance of choosing *something*, is emphasized in this thesis.

Forord

Tenk at nå er dagen her, som jeg har lengtet etter!

Først og fremst er jeg veldig glad for at masteroppgaven leveres inn dagen før 17. mai. Nå kan jeg delta på verdens beste dag, med lett og ledig sinn. Hurra!

Hvis noen hadde fortalt meg i 2017, at jeg kom til å jobbe som kontaktlærer på 1. trinn, samtidig som jeg skrev masteroppgaven min, hadde jeg ikke trodd dem. Det har vært lite fritid og knapt noen feriedager, men nå har jeg faktisk klart det.

Det er mange som fortjener en takk. Jeg vil takke KriT-prosjektet, som har latt meg delta i deres forskningsprosjekt. Takk til informantene, som deltok i prosjektet. Takk til Ingvill Krogstad Svanes, for god veiledning og tilgjengelighet. Takk til OsloMet, medstudenter og venner, for en fin studietid. Og sist, men ikke minst: takk til samboeren min Preben, for støtte gjennom et hektisk semester.

Oslo, 16. mai 2022,

Oda Andrea Haug Stenslie

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
SUMMARY	3
FORORD	4
1 INNLEDNING	7
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	9
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR.....	9
2 TEORI	10
2.1 HVA ER KRITISK TENKNING.....	10
2.2 KRITISK TENKNING I LYS AV KLAFKI SIN KATEGORIALE DANNING	12
2.3 HVA ER EN BILDEBOK	15
2.4 KRITISK TENKNING OG BILDEBØKER.....	16
2.5 FORUTSETNINGER FOR KRITISK TENKNING	17
2.5.1 <i>Klassemiljø og kunnskapssyn</i>	17
2.5.2 <i>Tid</i>	18
2.6 DET DIALOGISKE KLASSEROMMET	19
2.6.1 <i>Litterær samtale i arbeidet med kritisk tenkning</i>	19
2.7 OPPSUMMERING AV TEORI	21
3 METODISK TILNÆRMING	22
3.1 OM KRIT-PROSJEKTET	22
3.1.1 <i>Design-Based research</i>	22
3.1.2 <i>Utvalg</i>	23
3.1.3 <i>Datainnsamling</i>	24
3.2 EN ANALYSE AV BILDEBOKA PØLSETJUVEN	24
3.2.1 <i>Planlegging og gjennomføring av timen</i>	28
3.3 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	30
3.3.1 <i>Videobservasjon som metode</i>	31
3.3.2 <i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	31
3.4 DOKUMENTASJON	32
3.5 ANALYSE OG TOLKNING AV DATAMATERIALET	33
3.6 RELIABILITET OG VALIDITET	34
3.7 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	35
4 RESULTATER	37
4.1 RESULTATER FRA DET INNSAMLEDE DATAMATERIALET	37
4.1.1 <i>Perspektivtaking</i>	38
4.1.2 <i>Se sammenhenger</i>	42

4.1.3 Tidsaspektet.....	45
4.2 OPPSUMMERING AV RESULTATER	48
5 DRØFTING.....	50
5.1 PØLSETJUVEN SITT POTENSIALE FOR PERSPEKTIVTAKING OG SAMMENHENG FORSTÅELSE	50
5.2 MULIGHETER OG HINDRINGER I BEGYNNEROPPLÆRINGSKLASSEROMMET.....	53
5.3 OPPSUMMERING AV DRØFTING	55
6 KONKLUSJON	57
7 LITTERATUR.....	59
8 VEDLEGG	62
1 – NSD GODKJENNING	62
2 – INFORMASJONSBREV TIL FORESATTE	69
3 – INFORMASJONSBREV TIL LÆRERE	72
4 – INNSIDEPERM FORAN I <i>PØLSETJUVEN</i>	75
5 – OPPSLAG 13 I <i>PØLSETJUVEN</i>	75
6 – INNSIDEPERM BAK I <i>PØLSETJUVEN</i>	76
7 – OPPGAVE 1: OPPSLAG 16 FRA <i>PØLSETJUVEN</i>	77
8 – OPPGAVE 2: BARNAS RETTIGHETER.....	78
9 – JONATHAN SITT OPPSLAG	79
10 – HEDVIG SITT OPPSLAG.....	80
11 – FRIDA SITT OPPSLAG	81
12 - TORE SITT OPPSLAG	82

1 Innledning

Da jeg gikk på grunnskolen hadde vi om kildekritikk, noe skolen har jobbet med i mange år (Beate, 2020). Vi kan forstå kildekritikk, som en del av det å være en kritisk tenker, men det blir en snever definisjon å knytte kritisk tenkning kun opp mot dette. Begrepet kritisk tenkning, er langt mer omfattende. I dag ser jeg behovet for kritisk tenkning for både min, og samfunnets fremtid. Informasjon flyter rundt oss, og vi kan oppsøke fellesskap med kun et tastetrykk unna. Dette har ført med seg problemstillinger, rundt hva man kan stole på og ikke. Begreper som «ekkokammer» og «fake news» sirkulerer rundt oss. Vi trenger å belyse hvordan man kan arbeide med kritisk tenkning i klasserommet. På den måten kan vi starte oppøvingen i det små, alt ved skolestart. På bakgrunn av dette har jeg valgt å skrive om kritisk tenkning i min masteroppgave.

Det flerfaglige prosjektet Kritisk tenkning i barneskolen (KriT (Jegstad et al., Under publisering)), har som mål å utvikle en didaktikk for kritisk tenkning i barneskolen, med utgangspunkt i barnelitteratur og nyheter. KriT (Under publisering) har oppstått etter behov for didaktisk kompetanse og forskning på området. Prosjektet skal undersøke karakteristiske trekk ved samtaler som fremmer kritisk tenkning, utvikle indikatorer for kritisk tenkning fra 1.-7. trinn, styrke elevenes egen argumentasjon og evne til å vurdere verbal og visuell argumentasjon, samt undersøke hvordan lærere kan arbeide med kritisk tenkning når elevene har et svakt grunnlag i norsk. Et av målene KriT har, er å undersøke hvordan læreren kan bruke barnelitteratur i arbeid med kritisk tenkning, noe min studie har observert (Jegstad et al., Under publisering).

Kritisk tenkning har en sentral rolle i læreplanen, og det skal legges opp til kritisk tenkning i alle fag og på alle trinn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). En viktig endring i den nye læreplanen er at fagene nå har fått kjerneelementer. Kjerneelementene er det viktigste elevene skal få ut av faget og i norskfaget kan vi finne kritisk tenkning beskrevet innunder *tekst i kontekst* og *kritisk tilnærming til tekst*. Opplæring i norskfaget med kjerneelementene til grunn, skal lære elevene i å få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser, utforske og reflektere over skjønnlitteratur, og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Vi må også se kjerneelementene i sammenheng med de andre delene i læreplanen, slik som tverrfaglige temaer. Det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap legger til grunn at norskfaget, gjennom kritisk arbeid skal med tekster og

ytringer øve elevene opp evnen til kritisk tenkning, og ved lesing av skjønnlitteratur vil gi elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). Denne oppgaven kommer ikke til å vektlegge kritisk literacy, eller maktperspektivet som ligger i kritisk literacy, da det er mest forskning på kritisk literacy knyttet til fagtekster. Kritisk tenkning skal i denne oppgaven knyttes til skjønnlitteratur, noe som vektlegger annen teori på området.

Kritisk tenkning ble tatt opp som en sentral kompetanse for fremtidens skole i Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016). Kritisk tenkning er også skrevet ned i Opplæringslova §1-1 (1998). Det er med andre ord en del av selve formålet med skolen. Kritisk tenkning er et tema, med en dannende effekt. Jeg vil i denne oppgaven belyse kritisk tenkning gjennom Klafki (2011) sin kategoriale danningsteori, som en vei for å få i gang denne dannelsesprosessen. Den nye overordnede delen av læreplanen vektlegger også begrepet *dybdelæring*. Elevene skal «stille spørsmål», «utforske», «se sammenhenger», «prøve og feile» og «samarbeide» for å kunne tilegne seg en varig forståelse av emneplanen. Dybdelæring er en prosess, slik vi kan forstå kritisk tenkning som en prosess. I teorikapittelet vil ulike definisjoner av begrepet presenteres, og bredden av begrepet belyses. Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) trekker også frem at skolen handler om å utdanne elevene til å få de kompetansene som trengs for å «mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner», så vel som danning. Norskfaget er også et dannelsesfag, som vektlegger kommunikasjon, kulturforståelse, og identitetsutvikling (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016).

Begrepet kritisk tenkning kan vi se bli gjentatt i skolens styringsdokument. For at dette ikke skal bli nok et «buzzord» i det offentlige ordskiftet, må lærere få innblikk i hvordan det nedskrevne i læreplanene, kan se ut i praksis. KriT forsøker med sitt prosjekt å utvikle en didaktikk for kritisk tenkning på barneskolen, for å hjelpe lærere å realisere implementeringen av kritisk tenkning på tvers av fag. Min masteroppgave er skrevet under vingen av KriT-prosjektet, og er et bidrag for å se hvordan man kan bruke en bildebok i arbeid med kritisk tenkning på 2. trinn i begynneropplæringen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan en bildebok kan brukes for å utvikle elevenes kritiske tenkning i begynneropplæringen. I denne studien er det utført et undervisningsopplegg med utgangspunkt i en bildebok på 2. trinn. Oppgavens problemstilling lyder som følger:

På hvilke måter kan en bildebok skape muligheter for kritisk tenkning i begynneropplæringen?

For å kunne svare på oppgavens problemstilling har jeg formulert følgende forskningsspørsmål for å belyse den overordnede problemstillingen:

1. Hvordan kan bildeboka *Pølsetjuven* brukes for å fremme elevenes perspektivtaking og evne til å se sammenhenger?
2. Hvilke muligheter og hindringer for kritisk tenkning finnes i begynneropplæringsklasserommet på 2. trinn?

1.2 Oppgavens struktur

Innledningsvis beskrev jeg bakgrunnen for oppgavens tema. I tillegg presenterte jeg oppgavens problemstilling, samt forskningsspørsmål. Oppgaven består av seks kapitler, i tillegg til referanseliste og vedlegg. Kapittel 2 tar for seg aktuell teori og tidligere forskning. I kapittel 3 blir oppgavens metode, samt forskningsetiske vurderinger lagt frem. I kapittel 4 presenteres resultatene fra analysen i form av tre kategorier. I kapittel 5 drøftes resultatene i lys av det teoretiske kapitlet. Til slutt i oppgaven, i kapittel 6, kommer konklusjonen.

2 Teori

I følgende kapittel vil jeg presentere relevant teori og tidligere forskning. Jeg vil begynne med en gjennomgang av hvordan kritisk tenkning kan forstås, for så å presentere hvilke delelementer av begrepet, som vektlegges i denne oppgaven. Jeg vil så presentere kritisk tenkning i lys av Klafki (2011) sin kategoriale danning. Videre vil jeg gi en gjennomgang av relevant bildebokteori, før jeg ser på kritisk tenkning sammen med bildeboka. Tidligere forskning har vektlagt noen forutsetninger i arbeid med kritisk tenkning, noe jeg vil trekke frem i dette kapitlet. Jeg vil så presentere det dialogiske klasserommet, og den litterære samtalen, som en måte å utføre det på. Helt til slutt vil jeg komme med en oppsummering av kapitlet.

2.1 Hva er kritisk tenkning

Innledningsvis presenterte jeg kritisk tenkning sin aktualitet, men jeg vil nå se på ulike definisjoner av begrepet. Dewey (2011) var tidlig ute med en definisjon av det han kalte refleksiv tenkning. Denne måten å tenke på innebærer en aktiv refleksjonsprosess, som utforsker nye måter å se og forstå på. Dette er på linje med Fisher (2011) sin definisjon, som beskriver kritisk tenkning som en kreativ prosess, der ulike muligheter og perspektiver utforskes. Paul (1991) definerer kritisk tenkning, som en forutsetning for å kunne ta egne selvstendige avgjørelser og ikke bare absorbere normer og sannheter fra samfunn og omgivelser. Dette underbygger Roche (2015, s. 25), som skriver at kritisk tenkning betyr å tenke selv.

På samme måte som Dewey (2011), bruker Ennis (1985) begrepet «refleksjon» i sin definisjon av kritisk tenkning. Ennis beskriver kritisk tenkning som “reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do” (Ennis, 1985). Kritisk tenkning handler om å undersøke sin egen og andres tenkning, gi begrunnelser for egen dømmekraft, innse at noen ganger finnes det flere akseptable svar, eller kanskje ingen fasit. Gjennom dialog og begrunnelser vil man kunne konkludere om man er enige eller uenige med hverandres ideer og tanker. For å være en kritisk tenker må man erkjenne at eget standpunkt kan utfordres og endres (Roche, 2015). Dette står i motsetning til å passivt motta informasjon, noe Roche understreker at skjer i mange klasserom. Hun skriver videre at kritisk tenkning er nødvendig for å forstå og gi mening til våre liv og til vår verden. Uten kritisk tenkning risikerer vi å kun være mottakere og forbrukere av andres kunnskap.

I denne oppgaven vil jeg vektlegge Ennis (1985) sin definisjon, som fremhever at kritisk tenkning handler om både holdninger og evner. Kritisk tenkning er ikke bare rettet mot hva man skal tro eller mene, men involverer evaluering av både påstander, verdier og handlinger. Han knytter begrepet til evnen å engasjere seg i en aktivitet med en bøyelig skepsisme. Ennis (1985) understreker at vi trenger en forståelse for hva konseptet kritisk tenkning kan være, og på den måten legge til rette for en undervisning som kan fremme slik tenkning. Han presenterer en lang liste over holdninger og evner, en kritisk tenker bør ha. På lista finner vi blant annet å søke kunnskap, vurdere kilder, lytte og lese nøye, vurdere, argumentere, korrigere egne oppfatninger, kunne ta andres perspektiv, basere seg på erfaringer, kunnskaper og logikk, for å nevne noe Ennis (2016). Dette kan forstås som en måte å operasjonalisere begrepet på, noe som vil kunne hjelpe oss for å legge til rette for undervisning som kan fremme slik tenkning. Oppøving i kritisk tenkning er en sammensatt prosess, som krever tid. Felles for definisjonene som er presentert over, er at kritisk tenkning innebærer en aktiv prosess. Facione (1989, s. 6) forteller at kritisk tenkning innebærer aktivt engasjement, innsats, og er nært tilknyttet høyere ordens tenkning.

Perspektivrikdom er en forutsetning for kritisk tenkning, ifølge Lim (2015). Børhaug og Christophersen (2012) fremhever også perspektivmangfold som vesentlig for å fremme elevenes evne til kritisk tenkning. Anne Schjelderup sier at elevene «tvinges» til å gå dypere i fagstoffet ved at læreren stadig stiller elevene spørsmål. På den måten hjelper læreren dem å se flere perspektiver og sammenhenger. Perspektivrik tenkning fremmer kritisk tenkning og det er gjennom samtaler og felles refleksjon over temaer at man får muligheten til å ta del i hverandres perspektiv (Schjelderup, 2012, s. 45). Perspektivtaking handler om å kunne sette seg inn i andres tanker, følelser og ønsker. Schjelderup skriver om det å ta andre sitt perspektiv og sier at elever må være klar over at alle fremstillinger, inkludert deres egen, kun er en av mange mulige tolkninger av begivenheter og fenomener. Hun forteller at dette vil gi en ydmykhet overfor andre perspektiver enn sitt eget og det gir evnen til å få øye på nye muligheter i enhver situasjon. Videre skriver hun om elevene blir oppmerksomme på egne perspektiver og konfronteres med andres perspektiver ved å inngå i dialog med andre elever (Schjelderup, 2012, s. 167).

Sortere og sammenlikne hjelper oss å se sammenhenger. Gjennom sammenlikning, kategoriserer vi etter likheter og ulikheter. Kategorisering er en form for et system, noe som

kan gjøre det lettere å huske ting. Videre kan kategoriseringen gjøre det lettere å forstå og se sammenhengen mellom det man lærer, og det man har lært eller opplevd tidligere. Slik kan kunnskap overføres fra en situasjon til en annen (Schjelderup, 2012, s. 82). Jeg vil understreke at perspektivrikdom og evne til å se sammenhenger, i seg selv ikke er kritisk tenkning, men det er ferdigheter som går igjen når man snakker om egenskaper en kritisk tenker bør inneha. Det er mange måter å operasjonalisere begrepet kritisk tenkning på. For denne oppgaven vektlegges perspektivtaking og sammenhengsforståelse, som deelementer at kritisk tenkning.

Schelderup (2012, s. 48) skriver at læreren må aktivt, i dialog med elevene, skape mening og etablere en relasjon mellom kunnskap og det levde liv. I et begynneropplæringsperspektiv er det viktig at elevene forholder seg til et innhold, som forbinder eleven til egen verden. Dette påpeker Jøsok og Elvebakk (2019) i sin forskning, for uten et forbindende innhold, kan ikke elevene klare å tenke selvstendig og kritisk. De skriver at dersom elevene klarer å forbinde seg med faginnholdet og se relevansen, så vil de i større grad klare å løsrive seg fra å finne «det riktige» svaret (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 60). Lim (2015) mener også at vi må forholde oss til et innhold når det kommer til kritisk tenkning, noe vi kan kjenne igjen hos. Dette fører oss over til Klafki (2011) og hans teori om kategorial danning.

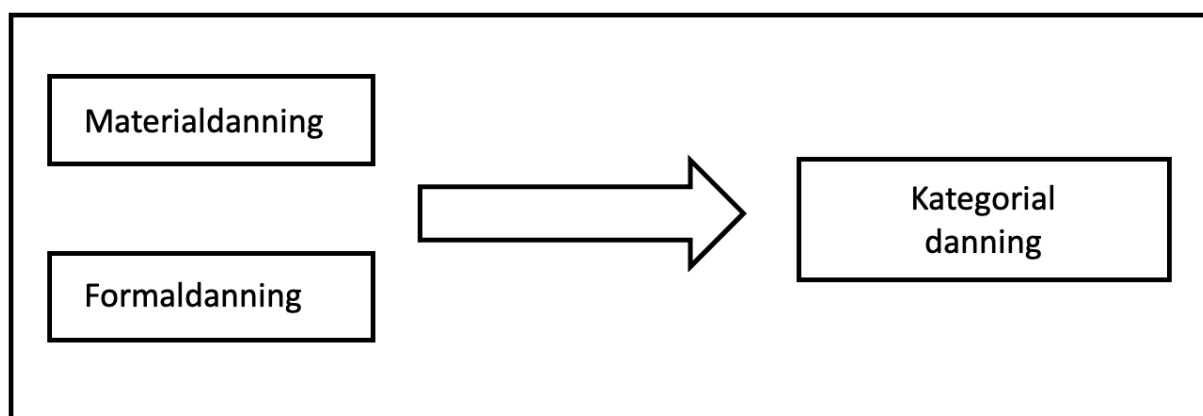
2.2 Kritisk tenkning i lys av Klafki sin kategoriale danning

Formålet med skolen er å utdanne og danne elevene. Vi vet at kritisk tenkning ikke er en kunnskap som kan memoreres og gis fra lærer til elev. Dette er en individuell prosess, som innebærer utviklingen av mange holdninger og evner (Facione, 1989). Fokuset skolens styringsdokumenter legger på begrepet kritisk tenkning, fordrer at dette er en dannende prosess, som må vektlegges alt ved skolestart. Wolfgang Klafki er en betydningsfull teoretiker innenfor tysk-kontinental didaktikk, og han hevdet at didaktikken må basere seg på en danningsteori. Teori om danning ble gradvis etablert og videreutviklet, blant annet av Klafki. Han utviklet forestillingen om kategorial danning (Kategoriale Bildung) (Gundem, 2011, s. 33-34), som en didaktisk refleksjonsmodell for valg av innhold, som et bidrag for å løse innholdstrykket i læreplanene i den tyske skole på 1950-tallet (Straum, 2018).

Klafki skiller mellom de materiale og formale danningsteoriene. De materiale danningsteoriene setter søkelys på de kunnskapene, holdningene og estetiske verdiene som samfunnet og kulturen har løftet, og ønsker å formidle videre til neste generasjon. Her er

tanken at et bestemt innhold, har danningseffekt på personen, og man legger ensidig vekt på dette. Det materiale innholdet i seg selv, vil ha en danningseffekt på eleven og man tar ikke hensyn til subjektet selv som lærende. I material danning vil læreren fungere som en kunnskapsformidler og elevene vil være passive. De formale danningsteoriene legger vekt på å utvikle enkeltindividenes evner, ferdigheter og anlegg. Fokuset er på subjektet, altså eleven, og hvordan den enkelte kan lære. Innholdet, altså det materiale, er kun et middel i dannelsesprosessen og overses i denne teoretiske retningen (Klafki, 2011; Straum, 2018). For denne oppgaven kan det formale forstås som elevens evne til å lære, gjennom den praksisnære bildeboka. Kritisk tenkning fungerer som det materiale og dannende.

Klafki mente at ingen av de historiske teoriene kunne forklare sammenhengen mellom kunnskap og dannelse på en tilfredsstillende måte, så han utviklet og presenterte kategorial danning som et alternativ til disse dannelsesretningene (Gundem, 2011, s. 34). Klafki mente at det materiale og formale må stå i et dialektisk forhold til hverandre. Ingen av retningene kan forstås isolert fra den andre og gjennom et vekselvirkende forhold vil de kunne ha ideutvekslinger. Klafki påpeker at det er et dialektisk spenningsfelt mellom det han kaller *Weltbewältigung*, det å mestre verden og *Personwertung*, det å bevare sin personlige integritet (Gundem, 2011, s. 34). Klafki mener altså at danning ikke kan finne sted uten innhold og det er innholdet som avgjør hvilke metoder eller verktøy som bør brukes. For denne oppgaven er det en bildebok som brukes for å belyse deler av kritisk tenkning. Gjennom fenomenet *eksemplarisk undervisning og læring* kan disse retningene innlemmes inn i en ny form; den kategoriale danningen (Klafki, 2011; Midtsundstad et al., 2010, s. 63-75):



Figur 1: Fremstilling av forholdet mellom materialdanning, formaldanning og kategorial danning

Klafki mener at undervisningsforskning må være i stand til å identifisere de eksempler som på den ene siden er praksisnære, men som samtidig har den egenskapen at de er i stand til å kaste lys over et større utvalg andre pedagogiske situasjoner. I denne oppgaven undersøker jeg bildeboka som det praksisnære, som er grunnlaget for tilrettelegging av kritisk tenkning hos elevene. Hovedtanken i det eksemplariske prinsipp er at en ved det konkrete, belyser man noe generelt, overordnet og abstrakt. Klafki poengterer at man ikke skal lære alt innenfor et utdanningssystem, og at det heller ikke er mengden av kunnskap som er viktig i dannelsesprosessen. Det handler om en overføringsverdi, heller enn å kjenne igjen prinsipper (Straum, 2018).

Med det i bakhodet belyses viktigheten av å velge ut allmenne kunnskaper som kan lage strukturer og overføringsverdi. Vi må altså finne de eksemplariske eksemplene som er aktuelle for elevenes livsverden – hans eller hennes nåtid og fremtid (Straum, 2018, s. 1-7). Det er en utfordring for læreren, å iscenesette situasjoner som er eksemplariske, det vil si konkrete og praksisnære, men likevel allment gjenkjennbare på en slik måte at de for elevene kan fungere som modeller eller rammer for tolkningen av nye læringssituasjoner (Midtsundstad et al., 2010, s. 63-75). De didaktiske valgene en lærer foretar seg ut fra læreplanens kompetanseskriver, medvirker til elevenes danning (Gundem, 2011, s. 33).

Klafki setter en betingelse på den eksemplariske undervisningen at den skal være fundamental. Med fundamentalt mener Klafki hovedområdene som kulturen eller kulturgodene kan deles inn i. Et slikt hovedområde kan forstås som et dannelsingsområde. For eksempel sosial danning (Gesellschaftliche Bildung) eller danning innenfor språk, litteratur og kulturkunnskap (Sprachlich-literarisch-kulturkundliche Bildung). Hvert dannelsingsområde vil så kunne romme flere sub-retninger og det er den teoretiske didaktikkens oppgave å utvikle sub-retninger innenfor hvert dannelsingsområde (Straum, 2018). Vi kan forstå kritisk tenkning som en del av sosial danning, og i denne oppgavens utvikling av et undervisningsopplegg, er perspektivtaking og det å se sammenhenger to sub-retninger at dette dannelsingsområde.

Den eksemplariske undervisningen gjennom praktisk relevans for elevene, iscenesetter erkjennelser, prosesser og holdninger gjennom fremvisning av prototypiske eksempler. Gjennom denne eksemplariske prosessen skal elevene tilegne seg et voksende repertoar av kategoriale forståelsesredskaper. De kategoriale eksemplene vil binde sammen elevenes praktiske virkelighetserfaring og deres motivasjon for skolens læringsobjekter. Når vi forstår

de fundamentale dannelsesområdene som et kategorialt skjema, så muliggjør det en hermeneutisk læringsprosess, hvor vi beveger oss mot stadig høyere abstraksjonsnivåer (Klafki, 2011; Midtsundstad et al., 2010, s. 70-72). I begynneropplæringen tar vi for oss delkomponenter av kritisk tenkning, som senere i skoleløpet kan utvikles videre i veien mot å bli en kritisk tenkende person.

Klafki beskriver danningens vesen som et dialektisk forhold mellom subjektet (eleven) og objektet (kulturen), der individet åpner seg for verden og verden for individet. Dette kalles «den dobbeltsidige åpning» og det innholdet som kan skape en slik dobbeltsidig åpning er det eksemplariske (Straum, 2018). I denne oppgaven er det bildeboka som fungerer som objektet i det dialektiske forholdet. Nå skal jeg fortelle litt om bildebøker:

2.3 Hva er en bildebok

De aller fleste barn har hatt en bildebokopplevelse før skolestart. Det er et kjent objekt for dem. Ommundsen definerer en bildebok som «en bok som har med minst ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt løp» (Ommundsen, 2018, s. 151). Dette er på linje med Bjorvand sin definisjon, som beskriver en bildebok som «ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet» (Bjorvand, 2012, s. 70). En bildebok kommuniserer på to nivåer, gjennom det visuelle og gjennom det verbale. Dette gjør en bildebok til en multimodal tekst, også kalt sammensatt tekst. Multimodalitet betyr at det er flere elementer som kommuniserer og bærer mening. Ulike modaliteter kan være skrift, bilder, lyd, og musikk (Mjør & Birkeland, 2012, s. 69).

Det er viktig at leseren har en visuell tekstkompetanse. Dette innebærer at leseren har evne til å lese, forstå og tolke bilder. Barnets visuelle tekstkompetanse gir mulighet for barnet til å være aktivt med i leseprosessen gjennom å tolke bildene og se sammenheng mellom verbaltekst og bildetekst (Ommundsen, 2018, s. 151). Funksjonen til bilder er å beskrive eller representere. Funksjonen til ordene er primært å navigere, og er gjerne lineære og gir oss leseretning. Det visuelle er ikke-lineært, altså det er ingen bestemt regel for hvordan det visuelle skal leses. Dette gir ubegrenset med muligheter for interaksjon mellom ord og bilde i en bildebok (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1).

Når man leser en bildebok forholder man seg til ikonoteksten, altså samspillet mellom tekst og bilde. Gjennom hele boken må man forholde seg til de to delene og se koblinger mellom det. Noen ganger vil det ikke ligge et samspill mellom bilde og tekst i bildebøker. Samspillet mellom tekst og bilde vil variere i ulike bildebøker, og i noen bildebøker forteller ordene og bildene ulike fortellinger. Nikolajeva beskriver fire ulike forhold mellom tekst og bilder i bildebøker, der et av de er *symmetriske* bildebøker. I symmetriske bildebøker forteller tekst og bilder det samme narrative, uten å tilføye eller legge til noe (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 11).

Paratekster er verbale og visuelle elementer som presenterer innholdet i boken. Paratekster består av tittelside, forside, bakside og innsidepermene og er alle sentrale for å tolke boka og for bokas estetiske hele. Bildebokas omslag kan være starten på bokas fortelling, og kan være med på å fortelle oss noe mer. De mest tradisjonelle titlene på barnebøker er såkalte nominelle og omfatter hovedpersonens navn. Dette er med på å gi barnet informasjon om hva boka vil handle om og er med på å avklare bokas narrativ. En bildebok kan også inneholde intertekstuelle referanser, slik som kjente malerier, personer, figurer, som kan ses i illustrasjonene (Mjør, 2009, s. 64). Til og med formatet til en bildebok kan være gjennomtenkt fra forfatteren sin side (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241-253; Roche, 2015, s. 16).

2.4 Kritisk tenkning og bildebøker

Bildebokscenarier gir rom og tid til å utforske, forestille seg, undre seg, tenke og reflektere (Arizpe & Styles, 2015, s. 158). Bildebokas samspill mellom verbaltekst og bildetekst, gir rom for ulike tolkinger i tomrommene de kan presentere. Roche (2015) understreker betydningen av å velge en gjennomtenkt bildebok som kan stimulere til diskusjon. Hun skriver at det å skape mening gjennom tenking og diskusjon i et fellesskap vil åpne opp for en bredere literasitetsforståelse. Roche presenterer bildeboka som et medium lærere kan bruke for å skape muligheter for kritisk tenkning hos elevene (2015, s. 1). Videre understreker hun at det er ulike tilnærminger en kan ta til bruk av bildeboka, og at du må velge en passende tilnærming for alderen du underviser og antallet barn du har for hva du ønsker skal skje under arbeidet. Først og fremst tar Roche opp at bildeboka du velger må ha en form for relevans i barnets liv, dette fordi kritisk tilnærming til tekst begynner med å utforske problemer som fordrer barn til å tenke og snakke om noe som har mening for dem (Roche, 2015, s. 16). Dette underbygger Dysthe (1995, s. 208), som sier at det er viktig å knytte kunnskap til elevenes erfaringer. I tråd med Roche, skriver også Arizpe & Styles at godt utformede bildebøker, som

engasjerer leseren dypt, har potensial til å utvikle leserens litterære leseferdigheter, noe som kan føre til kritisk tenkning og meningsfull læring (2015, s. 181).

Arizpe og Styles understreker at lærere trenger tid til å holde diskusjoner med barn, enten det er individuelt eller i gruppe. Lærere trenger tid til å tenke på spørsmålene de kan stille og bli godt kjent med bøker før de bruker dem med barna (2015, s. 73). De trekker også frem at man må ha tid til å se nøye på illustrasjonene og gjøre nye lesninger av boka, samt oppmuntre til dybdetolkning og forståelse gjennom prat og samarbeidsdiskusjoner (2015, s. 181). Det er viktig å se på bildeboka sakte, for å ikke gå glipp av detaljene en bildebok inneholder (2015, s. 91). Dette samsvarer med Roche, som understreker at uansett hva du gjør, så må man gi elevene tid til å studere illustrasjonene i en bildebok. Vi må la de undersøke alle bilder, inkludert bildebokas paratekster. Hun stiller seg undrende til at så mange hopper over bildebokas første sider, for å «komme seg videre» i fortellingen (Roche, 2015, s. 16).

Pantaleo (2017) i sin undersøkelse rundt kritisk tenkning og unge barns utforskning av bildebøker, understreker at læreren må stille de type spørsmål som krever bevis og argumentasjon for å veilede elevene til å undersøke tolkninger, konklusjoner, oppmuntre til å stille egne spørsmål og til å oppdage måter å finne svar på og sist, men ikke minst lytte og vise autentisk interesse i elevenes tenkning. Pantaleo (2017) sier at dette er fundamentet som må til for å utvikle elevenes kommunikasjonskompetanse, og ansvaret ligger hos læreren for å skape et støttende læringsmiljø som kultiverer en slik tenkning. Dette fører oss inn på hva som må ligge til grunn for å arbeide med kritisk tenkning.

2.5 Forutsetninger for kritisk tenkning

Som nevnt tidligere krever det arbeid for å oppnå kritisk tenkning (Facione, 1989). Elevene må våge å ta feil, våge å si sin mening høyt og ta ordet. For å få til dette i et klasserom, er det visse forutsetninger som burde ligge til grunn. Jeg vil nå presentere noen faktorer, tidligere forskning har fremhevet som viktig å tenke over når man skal arbeide med utviklingen av kritisk tenkning.

2.5.1 Klassemiljø og kunnskapssyn

Kritisk tenkning er noe som skjer ved å være aktiv og i samspill med andre. For å få til det er vi avhengig av at klassen som fellesskap deler sine tanker og deltar i samtaler. Kunnskap

oppnås ved å skaffe oss tilgang til flest mulig ulike erfaringer og tolkninger av samme fenomen. Dette kan vi få tilgang til ved å for eksempel snakke med andre folk, ved å være nysgjerrig og stille spørsmål (Schjelderup, 2012, s. 44-45). Elevene må «våge å kaste seg ut i hypoteser om teksten, det er slik tolkningsalternativer åpner seg opp» (Aase, 2005, s. 123).

Ferguson og Krangle (2020) tar opp kunnskapssyn som et viktig element å støtte utviklingen av kritisk tenkning hos elevene, altså elevens oppfatninger om hva som teller som kunnskap. Muis og Duffy (2013) undersøkte klasserommets «epistemiske klima», altså hvordan kunnskap blir representert og jobbet med i klasserommet og hvilken betydning det har for elevenes kunnskapssyn. De fant at mer bruk av konstruktivistisk undervisning, som for eksempel samarbeid og mindre tradisjonelle forelesninger i klasserommet, bidro til å hjelpe studenter til å verdsette usikre svar og kunnskapens komplekse, sammensatte natur (Muis & Duffy, 2013).

I et dialogisk klasserom er ideen om «lærer som ekspert» og «eleven som en tomflaske som skal fylles» lite synlig. Læreren er også en som kan lære selv. Roche sier at da må rollene som «teacher» og «learner» endres for å kunne skape en klassekultur og et læringsmiljø som er basert på tillit og kontinuerlig deltakelse i fellesskapet. Hun påpeker også at lærere som bruker denne typen dialogisk pedagogikk bekrefter at prosessen med dette bidrar til å bygge tillit i klasserommets fellesskap (Roche, 2015, s. 25).

2.5.2 Tid

Jøsok og Elvebakken i sin studie *Kritisk tenkning i klasserommet*, poengterer at oppøving av kritisk tenkning tar tid (2019, s. 50-67). Det er et langsiktig mål å ruste elevene til å bli kritiske tenkere, men det er viktig at læreren starter oppøving tidlig og i det små. Undervisningen må ha et undersøkende tempo, for tenkning tar tid og krever rom (Schjelderup, 2012, s. 56). Mary Budd Rowe (1986) konkluderte etter 20 år med forskning, at lærere ventet mindre enn ett sekund på svar på et spørsmål, og mindre enn et sekund på å reagere eller svare på elevenes svar ved å stille et annet spørsmål. Det tar tid å snakke, lytte, stille spørsmål og gruble, men dette vil bygge gjensidig respekt og en følelse av fellesskap. Roche understreker at når vi bruker åpne spørsmål er det viktig gi tid til tenking, slik at elevene kan prosessere tankene sine. Lærere kan ikke kreve et raskt svar, da det er avgjørende å gi elevene tid til å tenke (Roche, 2015, s. 15).

2.6 Det dialogiske klasserommet

Diskusjon og dialog er de formene for «teaching talk» som er minst vanlig i klasserom (Ferguson & Krange, 2020; Reznitskaya & Wilkinson, 2017, s. 11). Dialogisk undervisning er undervisning som tar utgangspunkt i dialog og samarbeid, og vektlegger samhandlingen mellom lærer og elev og elevene seg imellom. Det vil foregå dialog på en eller annen måte i alle klasserom, men det som gjør et klasserom dialogisk er *hvordan* skriving og samtale blir brukt for å fremme læring. Språket har en sentral betydning i læreprosessen, og det er en nær forbindelse mellom språk og tenkning (Dysthe, 1995, s. 203-205).

Det kan ta tid før elevene vender seg til at de kan lære av andre i det dialogiske klasserommet. Det dialogiske klasserommet forandrer elevenes syn på seg selv som tenkere og kunnskapsbyggere, parallelt med at de forandrer syn på hverandre. Dysthe (1995) tar opp at vi ikke nødvendigvis får høre så mange stemmer i et klasserom. Du vil ha de elevene «som snakker» og det er ikke alltid medelevene hører på hva hverandre sier eller forventer å lære noe av det. Det elever sier har ofte liten status som kunnskap. Elevene som ikke tør å ta ordet trenger mer tid til å skrive før en samtale finner sted, eller ved å samtale om meningene sine i mindre grupper først. Læreren sin rolle er viktig i det dialogiske klasserommet, da det er læreren som må hjelpe elevene med å dra nytte av det læringspotensialet som ligger i dialogen (Dysthe, 1995, s. 211-212). En måte man kan tilrettelegge for en dialogisk undervisningspraksis er gjennom litterær samtale.

2.6.1 Litterær samtale i arbeidet med kritisk tenkning

Litterære samtaler er klassesamtaler som uttrykker leseerfaringer, og som har som formål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene (Aase, 2005). Den litterære samtalen tvinger oss til å stoppe opp, se tilbake på lesingen og møte andre lesinger enn vår egen. Elevene kan bli styrket når det gjelder identitet, utvikle empati og forståelse for hvordan andre kan ha det gjennom litterær samtale (Ommundsen, 2018, s. 168). Gjennom litterær samtale kan elevene møte på andre forståelser, som kan gi fruktbare konflikter. Slik kan samtalen fungere som en forhandling med åpning for ny kunnskap. På den måten kan den litterære samtalen være avgjørende for den danningsfunksjonen litteraturlesingen har (Aase, 2005, s. 106-112).

Den litterære samtalen skiller seg fra dagligdagse samtaler gjennom formålet med den og gjennom iscenesettelsen. Formen og funksjonen til en litterær samtale gir klassen rammer for hva interaksjonen skal handle om og hvordan den skal gå for seg. Det særegne med litterære samtaler er at vi snakker om *teksten*, noe som ligger utenfor oss selv, og vår verden. Vi leser teksten med ulike briller ut fra våre egne erfaringer og forståelser av verden. Den litterære samtalen vil så gjøre at man stopper opp, ser på egen, og andres leseprosess, noe som gjør bildeboka til innholdet i undervisningen (Aase, 2005, s. 106-124). Utforskning og undersøkelse av hvordan tekster kan være flertydelige, er noe vi ønsker at elevene våre skal erfare og forstå i norskfaget (Aase, 2005). Skjønnlitterære tekster har «tomme steder» der leseren kan fylle ut sine egne tolkninger. Leseren skaper mening i teksten gjennom sitt aktive tolkningsarbeid (Bjorvand, 2012, s. 162). Formålet med den litterære samtalen i denne oppgaven var å undersøke hvordan en bildebok kan skape mulighet for å fremme elevenes perspektivtaking og sammenhengsforståelse.

Den litterære samtalen er preget av autentiske spørsmål, der det ikke finnes noen rette eller gale svar. Dette inviterer elevene til å reflektere gjennom spørsmål som «hva mener du om det?» eller «hva tror du han?». Det ligger et stort læringspotensial i autentiske spørsmål, da det krever at eleven tenker, reflekterer og deler sin forståelse av noe. Slik starter en tankeprosess hos eleven og læring kan bli mer dyp. Dysthe sier at slike spørsmål understreker at elevene er viktige medspillere i undervisningsdiskursen, og at læring er en aktiv prosess (1995, s. 214). Gro Ulland fant i sin undersøkelse *Litteratursamtalens danningspotensial*, at en litterær samtale inviterer elevene til å respondere med egne meninger og med det gir dem en stemme i fellesskapet. Hun trekker frem at læreren må identifisere substansen i et innhold for at det skal kunne bety noe for elevene (Ulland, 2016). Dette trekker også Klafki (2011) frem i sin teori om den eksemplariske undervisningen.

Regien til læreren er viktig for kvaliteten på samtalen. Som leder av en litterær samtale er det viktig å være lydhør for de innspillene som kommer. Improvisasjon og evne til å holde retningen på samtalen, til tross for omveier, er også viktig. Gjennom litterær samtale lærer læreren både om elevene, teksten og seg selv. Aase forteller at læreren ofte vil kunne oppdage at elevene i liten grad er i stand til å lese teksten ut fra andre blikk enn egen førforståelse. En slik oppdagelse gir læreren viktige innblikk i elevene sine strategier for tekstlesing. Ut fra slike oppdagelser kan man med tydeligere intensjon utfordre elevene til å flytte seg noe i perspektiv og tenkemåte (Aase, 2005, s. 117).

2.7 Oppsummering av teori

Begrepet kritisk tenkning har blitt definert av flere. Felles for definisjonene som er presentert i dette kapitlet, er at man må være aktiv i prosessen. Kritisk tenkning innebærer å reflektere og resonnerer seg frem til hva man skal velge å tro og gjøre (Ennis, 1985). Kritisk tenkning handler om evner og holdninger, som det skal øves opp igjennom skoleløpet. Dette er en prosess, som over tid vil kunne ha en dannende effekt på elevene.

Den brede forståelsen og definisjonen av kritisk tenkning, gjør det nødvendig å bryte ned begrepet i mer håndterlige deler. Klafki (2011) mener at danning må foregå i sammenheng med et innhold. Dette innholdet må ha relevans for elevens livsverden, og kan da kaste lys over det mer abstrakte. Her fungerer bildeboka som innholdet, og perspektivtaking og sammenhengsforståelse, som to delelementer av kritisk tenkning, som det abstrakte.

I tillegg har bildeboka og litteraturlæsning en danningsfunksjon (Aase, 2005). Gjennom en litterær samtale og autentiske spørsmål, kan elevene sette ord på egne tanker og tolkninger rundt boka. Gjennom dialog kan ulike tolkningsalternativer dukke opp, og elevene kan få se et mangfold av perspektiver og sammenhenger.

3 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg først presentere KRiT-prosjektets målsetting, samarbeidspartnere og forskningsmetode. Jeg vil så presentere utvalget for datamaterialet og beskrive hvilke valg vi tok med tanke på utstyr og plasseringen av det i klasserommet. Videre vil jeg gi en analyse av bildeboka *Pølsetjuven*, som var grunnlaget for utviklingen av undervisningsopplegget. Jeg vil så presentere planleggingen og gjennomføringen av timen, før jeg går inn på forskningsmetodene som er brukt. Dokumentasjon av datamateriale vil presenteres, samt en beskrivelse av analyse- og tolkningsarbeidet. Jeg vil begrunne valg som er tatt for å belyse oppgavens reliabilitet og validitet, før jeg presenterer forskningsetiske vurderinger.

3.1 Om KriT-prosjektet

Som nevnt innledningsvis er KriT et flerfaglig forskningsprosjekt med et mål om å utvikle en didaktikk for kritisk tenkning i barneskolen med utgangspunkt i barnelitteratur og nyheter. Prosjektperioden startet 01.01.20 og eies av Utdanningsetaten (Oslo Kommune). KriT finansieres av Norges forskningsråd, og har en prosjektledelse på OsloMet, hvor Kirsti Marie Jegstad er prosjektleder. KriT samarbeider med Norsk Rikskringkasting (NRK) for å utarbeide nyheter for de minste elevene. Prosjektet samarbeider også med Norsk barnebokinstitutt (NBI) og Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) (Jegstad et al., Under publisering).

Datainnsamlingen i KRiT var organisert i tre sykluser. Hver syklus består av utvikling av didaktiske prinsipper for kritisk tenkning, utvikling av undervisningsressurser, utprøving og justering av undervisningsressurser og datainnsamling, og dataanalyse. Jeg har tatt del i prosjektets tredje syklus.

3.1.1 Design-Based research

Forskningsmetoden KriT anvender er design-based research (DBR). Denne metodiske tilnærmingen er designet av, og for lærere som søker etter å forbedre praksis, noe metoden design-based research forsøker å gjøre ved å bygge bro mellom forskning og praksis. Designbasert forskningsmetode vektlegger behovet for oppbygging av teori og utvikling av designprinsipper som veileder, informerer, forbedrer, både praksis og forskning i utdanningssammenheng. DBR av kvalitet defineres ved at man er plassert i en ekte utdanningskontekst for å gi validitet til forskningen. På den måten kan resultatene bli brukt for

å vurdere, informere og forbedre praksis, i det minste i denne konteksten, og mest sannsynlig i andre. (Anderson & Shattuck, 2012, s. 16-18).

Videre er det viktig at fokuset er på design og testing av en intervensjon. Det betyr at intervensjonen som er i fokus skal være enkel å ta i bruk i det helt vanlige og gjennomsnittlige klasserommet. Den skal være overførbar. DBR foregår i flere iterasjoner, det innebærer at forskningen foregår i sykluser, der forskningen og erfaringene fra den foregående syklusen vil bli tatt med videre til neste syklus for videreutvikling. Dette må til for å prøve ut, utvikle og forbedre designprinsipper, slik at man til slutt kan sitte igjen med designprinsipper og en mulig didaktikk (Anderson & Shattuck, 2012, s. 16-18). Jeg tok del i prosjektets tredje syklus, og har studert hvordan en bildebok kan skape muligheter for kritisk tenkning i begynneropplæringen.

3.1.2 Utvalg

KriT-prosjektet ledet av OsloMet, hadde to samarbeidsskoler. Utvalget for materialet som er brukt i denne oppgaven, består av: en skole, et undervisningsopplegg, en lærer og syv elever på 2. trinn. Den aktuelle skolen ble valgt ut da prosjektet skulle undersøke kritisk tenkning gjennom bruk av bildebok i begynneropplæringen. En klasse på 2. trinn passet til dette. Det var forventet et elevantall rundt 10-15 stykker, men kombinasjonen av å innhente samtykker, og fravær på grunn av pandemien, gjorde at det bare var syv elever til stede denne timen, i tillegg til en lærer. Min deltakelse i KRiT-prosjektet har gitt meg tilgang til prosjektets datamateriale og materialet for denne oppgaven består av:

- Observasjon og transkripsjon av undervisningstimen på 57.47 minutter.
- Opptak og transkripsjon av lærerintervjuet, som varte i 29.03 minutter.
- 14 elevprodukter som ble arbeidet med i undervisningstimen.

Elevproduktene bestod av to oppgaveark fra hver av de syv elevene som deltok. Det er syv elevarbeid som består av et oppslag fra bildeboka *Pølsetjuven* (2019), hvor elevene har satt på snakke- og tenkebobler. De siste syv elevarbeidene er et ark de fikk utdelt med fem av barnas rettigheter, hvor de skulle velge seg ut de rettighetene de kunne relatere til *Pølsetjuven*, og begrunne det.

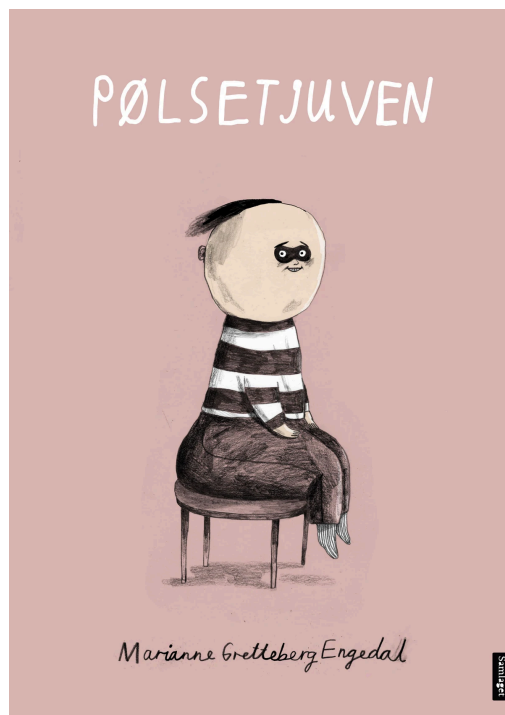
3.1.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen for materialet, som ligger til grunn for denne oppgaven, ble samlet inn av meg selv, en medstudent og en forsker fra KriT-prosjektet. Vi pakket ut alt utstyr inne på grupperom, som var tilknyttet klasserommet. Vi brukte to kameraer og to diktafoner. Vi sjekket at begge kameraene var fulladet og fungerte, samt at de to diktafonene hadde nok batteri. Vi la frem skjøteledninger og plasserte de to kameraene i klasserommet. Vi la også ut eksterne diktafoner på de to gruppebordene, for bedre lydopptak (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 71-72). Vi plasserte ett kamera bakerst i klasserommet for å få med hele rommet. Det andre kameraet rettet vi mot et av de to gruppebordene, for å komme tettere på samtalen på en av gruppene (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 159). Elevene kom inn fra friminuttet, og vi telte ned fra 3 – 2 – 1, startet opptak på kamera og diktafoner så likt vi klarte.

For å forstå planleggingen og gjennomførelsen av undervisningsopplegget, vil jeg nå først presentere en bildebokanalyse av *Pølsetjuven* (Engedal, 2019) som er boka som var grunnlaget for tilrettelegging for den kritisk tenkning i undervisningsopplegget.

3.2 En analyse av bildeboka *Pølsetjuven*

Utgangspunktet for planleggingen av undervisningsopplegget, var bildeboka *Pølsetjuven*. Boka ble gitt ut i 2019, og er både skrevet og illustrert av Marianne Grettedal Engeberg (2019). Det appellerende pudderrosa fargen på bokomslaget, fikk meg til å se nærmere på *Pølsetjuven*. De verbale og visuelle elementene, bokas paratekster, ga et hint om hva den kom til å handle om. Bokas nominelle tittel fortalte meg at boka handlet om *Pølsetjuven*. Bokomslaget viste en illustrasjon av en karakter, sittende på en liten krakk med en antydning til et lite smil. Kjell, *Pølsetjuven*, har på seg klær med sorte og hvite striper. Han har også på en sort liten maske rundt øynene. Det er tydelig at Kjell er en tyv, men det lille smilet med de usikre øyenbrynene, kan gi leseren et hint om at han kanskje ikke er en *stereotypisk* tyv?



(Engedal, 2019)

Teksten i *Pølsetjuven* fordeler seg mellom samtaler i snakkebobler, og fortellende tekst med et utenfra perspektiv. *Pølsetjuven* er en multimodal tekst, der verbaltekst og bildetekst, står i et samspill med hverandre. I lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene, ønsker jeg å vektlegge bokas tematikk og illustrasjoner for denne analysen.

Tematikk

Pølsetjuven handler om Kjell, som er en del av «Familien Tjuv». Navnet til familien, tilsier yrket deres: de er tyver. Bestevennen til Kjell heter Pølse-Per, og familien hans, som navnet tilsier, jobber med pølser. En dag skal Pølse-Per på ferie, og Familien Tjuv ser en mulighet til å stjele fra dem. Dette setter Kjell i en vanskelig situasjon. Kjell bor hjemme hos familien sin, med mor, far, søsken og bestefar. Han føler at han ikke har noe annet valg, enn å stjele slik familien vil. Kjell forsøker noen ganger å utfordre yrket til familien med spørsmål som «kvifor stel me, egentleg?». Dette har ingen nytte, da resten av familien, både er komfortable og fornøyde med å stjele fra andre. De svarer: «å stele er jobben vår» (Engedal, 2019). Kjell er også et barn, noe elevene på 2. trinn kan relatere seg til. Barn har i tillegg en sterk rettferdighetssans. Tema som stjeling, og hva som er rett eller galt, kan vekke interesse hos barna. Tematikken i *Pølsetjuven* er klar: vær tro mot deg selv.

Illustrasjonene

Vi får presentert fargerike illustrasjoner på de 20 oppslagene *Pølsetjuven* består av. Illustrasjonene i boka rike, og hvert oppslag kan få godt med tid for å studeres. Bokas innsideperm viser et overblikk over byen Kjell bor i. Hvert hus har sin egen karakteristikk, som kan fortelle oss hvem som bor hvor. Kjell og Familien Tjuv har et hus med svarte og hvite striper, på toppen av en haug, langt fra de andre husene. Pølse-Per sitt hus er tydelig med en stor pølse på toppen av taket:



Vedlegg 4: Innsideperm foran i Pølsetjuven

Bildeboka tar oss gjennom Kjell sin indre konflikt med yrket han er født inn i. En kveld bestemmer han seg for å levere tilbake alt tjuvgods, Familien Tjuv har stjålet fra huset til Pølse-Per. På vei til Pølse-Per sitt hus, går Kjell gjennom en skog. I skogen møter han på flere innbyggere, som alle vil være noe annet. Ordføreren vil ikke være ordfører. Trollet vil være en kokk. Cowboyen vil være en tryllekunstner:



Vedlegg 5: Oppslag 13 i Pølsetjuven

På slutten av boka, etter at Familien Tjuv har oppdaget at Kjell har levert tilbake all tjuvgodset til Pølse-Per, blir resolusjonen at Kjell må bytte yrke, da han er en elendig tyv. Bakerst i bokas innsideperm får vi se overblikket over byen igjen. Nå har det kommet opp et nybygg i byen. Til høyre for oppslaget, under haugen der Familien Tjuv bor, står det nå et hus med skiltet: «Jobbytesenter»:



Vedlegg 6: Innsidepermen bakerst i Pølsetjuven

Pølsetjuven er satt sammen av ulike modaliteter. Bildeboka består av vanlig tekst, verbaltekst, bildetekst, tegneserievirkemidler, og snakke- og tenkebobler. *Pølsetjuven* har i tillegg flere intertekstuelle referanser, slik som malerier av Munch. Det viser til at det er flere vinklinger man kan ta i bruk for en litterær samtale ved hjelp av denne boken.

Verbalteksten i *Pølsetjuven* gir oss leseretning på oppslagene som noen ganger består av flere bilderammer på en side. Verbalteksten og bildene er begge betydningsbærende i presentasjonen av bokas narrativ. Visuell tekstkompetanse er viktig å ha, når man leser en bildebok. Det er med på å åpne opp muligheten for tolkningsalternativer. Samspillet mellom tekst og bilde i *Pølsetjuven*, også kalt ikonotekst, er det vi kaller symmetrisk. Til tross for at bildeboken er symmetrisk, så har den noen oppslag uten verbaltekst. Det gir mulighet for leseren til å tolke de uttrykksfulle ansiktene og kroppsspråket som formidles i illustrasjonene.

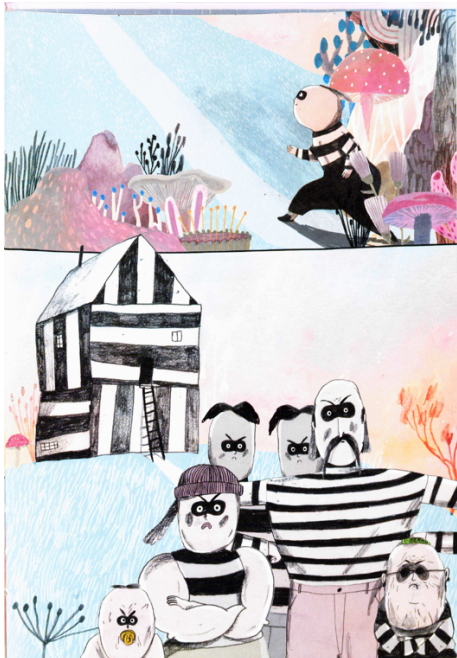
3.2.1 Planlegging og gjennomføring av timen

Undervisningsopplegget som ble gjennomført i den aktuelle klassen, ble planlagt i samarbeid med læreren og forskere fra KriT-prosjektet. Undervisningsopplegget ble planlagt ut fra bildeboka *Pølsetjuven*, og lagt til en 60 minutters økt. I løpet av den tiden ble det bestemt at bildeboka skulle leses høyt, og at elevene skulle gjennomføre to oppgaver. Det var også planlagt lesestopp underveis, for å høre elevenes tanker rundt teksten. Hensikten med den første oppgaven var å legge til rette for perspektivtaking. Elevene skulle sette seg inn i hva de trodde familiemedlemmene på oppslag 16 ville sagt i den aktuelle situasjonen. Videre skulle de plassere snakke- og tenkebobler på et kopi-ark av oppslag 16 fra *Pølsetjuven*. Den andre oppgaven elevene fikk var den delen av undervisningsopplegget, som læreren til klassen så på som hoveddelen av undervisningsopplegget. Klassen hadde arbeidet med barnas rettigheter i forkant av besøket fra OsloMet. Læreren ønsket at det observerte undervisningsopplegget skulle ha en kobling til det de ellers holdt på med i klassen på den tiden. Den andre oppgaven skulle legge til rette for elevenes sammenhengsforståelse. Elevene fikk et ark med fem av barnas rettigheter. De skulle så begrunne hvilken eller hvilke rettigheter de syntes passet til bildeboka *Pølsetjuven*.

Bildeboka var det sentrale innholdet i undervisningsopplegget, og det var viktig at alle elevene fikk se oppslagene tydelig. *Pølsetjuven* ble lest opp høyt av læreren. Bildeboka var scannet i forkant av timen. Det tillot læreren å lese boka, samtidig som elevene fulgte med på tekst og bilde. Læreren startet med å vise bokas omslag. Omslaget viste et stort bilde av Kjell

(Pølsetjuven), sittende på en krakk. Læreren spurte elevene om hva de trodde bildeboka handlet om. Læreren spurte også hvordan elevene kunne se at han var en tyv. En elev påpekte at han hadde på seg maske. En annen påpekte at han hadde på seg klær med svarte og hvite striper. Boka er skrevet på nynorsk, og noen av ordene måtte avklares i løpet av høytlesningen. Under høytlesningen stilte læreren spørsmål til klassen. Læreren spurte elevene om det er bedre å stjele fra venner enn familie. Hun spurte også om hva de syntes Kjell burde gjøre da han forstod at familien skulle stjele fra bestekompisen hans. Læreren brukte bildene i boka aktivt, som da hun ba elevene studere bokas innsideperm for å finne ut av hvor Kjell bodde. Hun trakk også frem ansiktsuttrykkene som ble presentert gjennom illustrasjonene.

Tjue minutter inn i undervisningstimen, stoppet læreren opp. Elevene fikk sin første oppgave. De fikk hvert sitt A3 ark, med oppslag 16 fra bildeboka. Elevene skulle plassere snakke- og tenkebobler på de ulike individene, som var illustrert på oppslaget. På oppslag 16 i bildeboka ser man en illustrasjon av Kjell. Han lister seg tilbake til familien sin, etter å ha levert tilbake alt Familien Tjuv stjal fra Pølse-Per sitt hjem. Kjell møter på familien sin på veien hjem. Oppgaven elevene fikk var å skrive hva de trodde de ulike familiemedlemmene tenkte i situasjonen:



Vedlegg 7: Oppgave 1: Oppslag 16 fra Pølsetjuven

Da elevene måtte avslutte arbeidet med den første oppgaven, fikk to elever presentere sitt oppslag for resten av klassen. Læreren leste resten av boka for elevene, før de fikk den siste oppgaven. Elevene fikk utlevert hvert sitt ark med fem av barnas rettigheter:

**PØLSETJUVEN OG BARNAS
RETTIGHETER...**

Hvilken av disse barnrettighetene mener du passer best til boken "Pølsetjuven"?



1. Alle barn har rett til et navn
2. Alle barn har rett til å si sin mening og bli hørt
3. Alle barn har rett til å føle seg trygge
4. Alle barn har rett til lek og fritid
5. Alle barn har rett til å gå på skole

SKRIV RETTIGHETEN DU MENER PASSER BEST OG SKRIV HVORFOR DU MENER DET.

Vedlegg 8: Oppgave 2 - Barnas rettigheter

I den andre oppgaven skulle elevene lese rettighetene, og se om de syntes noen av de passet til *Pølsetjuven*. Elevene skrev på arket hvilken eller hvilke rettigheter de syntes passet. Etter at elevene hadde jobbet med den siste oppgaven, delte fire av elevene sammenhengene de og begrunnet det. Etter det avsluttet læreren timen.

3.3 Kvalitativ forskningsmetode

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan en bildebok kan stimulere til kritisk tenkning i begynneropplæringen. Jeg skal undersøke og beskrive sosiale prosesser, opplevelser og erfaringer, noe som vil gi meg kvalitative data (Berg & Munthe-Kaas, 2013, s. 132). For å besvare den overordnede problemstillingen har jeg utviklet to forskningsspørsmål. Det første er: «Hvordan kan bildeboka *Pølsetjuven* brukes for å fremme elevenes perspektivtaking og evne til å se sammenhenger?». For å kunne besvare det første forskningsspørsmålet må jeg se på samtalene i klasserommet, som lar seg fange gjennom observasjoner. I tillegg har jeg samlet inn elevproduktene, som ble gjort under undervisningsopplegget. For å svare på det andre forskningsspørsmålet mitt: «Hvilke

muligheter og hindringer for kritisk tenkning finnes i begynneropplæringsklasserommet på 2. trinn?»), trenger jeg å observere undervisningstimen. I tillegg trenger jeg å høre lærerens egne refleksjoner over opplegget gjennom et intervju. Observasjon og intervju er derfor «veien til målet» for denne oppgaven (Kvale et al., 2015).

3.3.1 Videobservasjon som metode

Ved bruk av video i klasseroms forskning får jeg muligheten til å gå tilbake og observere, uten å måtte forholde meg til alle sanser og inntrykk som kan komme når jeg er en observerende deltaker (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 158). På den måten vil filmingen sikre dokumentasjon av bevegelse, kroppsspråk og tale, og jeg vil kunne gå tilbake å se på observasjonen. Læreren og elevene er observasjonens analyseenheter. Settingen var satt i klasserommet der hendelsen, undervisningsopplegget, ble gjennomført (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61). Det er ikke gjennomførbart å få med seg kompleksiteten i en undervisningssituasjon der og da, kun ved å observere *in situ* (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 154). Det vil ikke si at alt som skjer i undervisningssituasjonen er lett å få med seg på videoopptaket, men det blir mer overkommelig når jeg har muligheten til å studere opptaket gjentatte ganger, transkribere og spole frem og tilbake. Slik kan jeg gå tilbake til rådataen så mange ganger jeg måtte ønske, med et nytt fokus (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 158).

Det var synlig for alle involverte at det skulle observeres, da det var plassert to videokameraer og to diktafoner godt synlig i klasserommet. Dette var da en åpen observasjon, og min observatørrolle var en observerende deltaker (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52). Jeg var til stede under innhenting av data, men deltok ikke i den ordinære undervisningssituasjonen. Jeg stod utenfor klasserommet og observerte gjennom skjerm, da jeg skulle passe ingen skulle forsøke å åpne døra til klasserommet og forstyrre opptakssituasjonen. Videobservasjon ga meg da muligheten til å transkribere og observere i etterkant av observasjonssituasjonen. Videoopptak gir også muligheten for at datamaterialet kan brukes for å besvare ulike problemstillinger, med ulike teoretiske rammeverk, i senere tid også (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 155).

3.3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Da problemstillingen til oppgaven er formulert «På hvilke måter kan en bildebok stimulere til kritisk tenkning hos elevene», er det interessant å høre hva læreren tenker. Det er av interesse

å høre hva læreren tenker kritisk tenkning er, og hva hun tenkte var den kritiske tenkningen i det gjennomførte opplegget. Et kvalitativt intervju var da hensiktsfullt å gjennomføre, for å belyse forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen (Kvale et al., 2015, s. 133). Det ble gjennomført et intervju basert på observasjonen i klasserommet. Intervjuet ble gjennomført dagen etter, da læreren hadde videre undervisning etter observasjonen. Intervjuet ble holdt av forskeren fra KriT-prosjekt, som var med på datainnsamlingen. Intervjuet ble holdt over Zoom, som er en godkjent databehandler hos OsloMet. Intervjuet liknet en dialog med en struktur og et mål om å høre lærerens refleksjoner rundt de interessante situasjonene som oppstod i klasserommet (Kvale et al., 2015).

Gjennom intervjuet fikk jeg innsyn i lærerens opplevelse av undervisningstimen. Læreren forklarte hva hun tenkte kritisk tenkning er, og hvordan man kan jobbe med begrepet i begynneropplæringen. Hun forklarte hva hun ville gjort annerledes, om det ikke var en observert situasjon. Jeg fikk også innblikk i hva læreren følte var en begrensning for undervisningsopplegget. Gjennom intervju som metode, fikk jeg en bedre forståelse for valgene som ble gjort i løpet av timen, og en forklaring på intensjonene bak de (Kvale et al., 2015; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 69).

3.4 Dokumentasjon

Etter observasjonen og intervjuet med læreren, skulle det muntlige transformeres til skriftlig tekst. Ved transkripsjon blir intervjusamtalen og observasjonen strukturert, slik at de blir lettere å analysere. En transkripsjon er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, noe som krever en rekke vurderinger og beslutninger underveis (Kvale et al., 2015, s. 204-206). En annen forsker ville kanskje valgt å transkribere på en annen måte, enn det jeg har valgt å gjøre. Valgene som blir tatt av den som transkriberer, vil påvirke hva transkripsjonen uttrykker. Dette faller helt ned på valg av komma og punktum. Når noe transkriberes direkte, kan det muntlige uttrykket virke usammenhengende og virke preget av gjentakelser. Det er krevende å overføre begrepet *setning* til talespråk, da talespråk har mer flytende og «lange setningskjeder» (Kvale et al., 2015, s. 210-213).

Oppgavens hensikt var å se etter tegn på å ta perspektiv og sammenhengsforståelse i samtalene mellom lærer og elever. Jeg har derfor vurdert at transkripsjonene som er lagt frem i denne oppgaven, presenteres i en skriftspråkstil. Transkripsjonene fra både observasjonen og

intervjuet er omformet til en mer formell, skriftlig stil (Kvale et al., 2015, s. 205-208). På den måten blir transkripsjonen en lettlest utgivelse av det muntlige. Jeg har da unnlatt å inkludere alle «hm» og «eh»-er. Jeg har også rettet opp annen muntlighet som «skrivd», og transkribert det til «skrevet». Jeg har valgt å sette inn [...] der det er en lenger pause i det som blir sagt. Det er også brukt [...] om det er sagt noe overflødig, som ikke har en sammenheng til en av kategoriene jeg presenterer i resultatene. Disse valgene er tatt for å tydeliggjøre det som er relevant for funnene. På den måten kan jeg hindre at tekstens mottaker blir forvirret av informasjon, som er henvist til noe annet i undervisningstimen. Kvale og Brinkmann tar opp ironi som spesielt vanskelig å gjengi i en utskrift, noe jeg har forsøkt å vise til ved å legge til intervjuerens og intervjupersonens [humring] bak (Kvale et al., 2015, s. 205).

3.5 Analyse og tolkning av datamaterialet

Dataanalyse og datainnsamling står i et dynamisk forhold til hverandre. Med den åpne og ustrukturerte observasjonsmetoden var jeg allerede i gang med å se etter mulige analyseområder, da vi var ute og samlet inn data (Kvale et al., 2015, s. 206; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 101-104). Den åpne observasjonen startet med en målsetting for arbeidet, og en plan for hvordan undervisningen skulle gjennomføres. Målet var å se etter tegn på kritisk tenkning og jeg gikk inn i observasjonen med en åpen problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 53-54).

Min fremgangsmåte har verken vært ren induktiv eller deduktiv. Jeg var åpen for alt som kunne skje innenfor observasjonsrammen, men jeg har ikke gått ut i feltet med et helt åpent sinn, slik en rent induktiv tilnærming tilsier at en skal gjøre (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 40). Jeg har vært borti kritisk tenkning, blant annet tidligere på studiet, så en viss forforståelse av hva kritisk tenkning var, hadde jeg da jeg observerte. Jeg gikk også inn i observasjonen med et mål om å se etter tegn på kritisk tenkning, men jeg visste ikke på forhånd hva jeg spesifikt skulle se etter, slik en deduktiv tilnæringsmetode krever. Jeg har gått inn i observasjonen med en viss antagelse om hva som vil skje og fått noe bekreftet og noe avkreftet. Min tilnæringsmetode har vært mer pragmatisk, der undersøkelsesprosessen har vært en interaksjon mellom det induktive og det deduktive (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 40-41).

Transkripsjonen av videoopptakene ga meg mulighet til å se nøyere etter tegn på kritisk tenkning. Jeg fikk innsyn i, og begrunnelse på ulike valg som ble tatt i undervisningssettingen. Dette bidro til utformingen av kategoriene for videre analyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61-76). Den første oppgaven elevene fikk hadde som hensikt å se om elevene evnet å ta ulike perspektiv i bildeboka *Pølsetjuven*. Perspektivtaking ble med det, min første kategori. Den andre oppgaven hadde som hensikt å se om elevene evnet å se en sammenheng mellom barnas rettigheter, og situasjonen til *Pølsetjuven*. Se sammenhenger ble derfor min andre kategori. Gjennom videre analyse av transkripsjonene ble det tydelig i lærerintervjuet at *tiden* var en faktor. Tiden hadde påvirket undervisningssituasjonen, noe jeg la også la merke til da jeg gikk tilbake til transkripsjonen fra observasjonen i klasserommet. Tidsaspektet ble derfor min tredje og siste kategori.

3.6 Reliabilitet og validitet

For å gjøre oppgaven etterprøvbart og transparent for leseren, har jeg presentert teori og tidligere forskning, som jeg mener er relevant for å underbygge resultatene fra analysen, og besvare oppgavens forskningsspørsmål. Det er lagt inn kilder og sidetall gjennomgående i oppgaven. På den måten skal det være lett for leseren å finne tilbake til opphavet. Gjennom metodekapittelet har jeg begrunnet hvorfor observasjon og intervju har vært hensiktsfulle metoder for denne oppgaven. Den metodiske tilnærmingen i denne oppgaven kommer av problemstillingens formål. For å undersøke og beskrive de sosiale prosessene, opplevelsene og erfaringene som finner sted, var det hensiktsmessig å ta i bruk observasjon, samt intervju i etterkant. I oppgavens drøftingskapittel vil jeg trekke frem flere utdrag fra oppgavens resultatdel og drøfte de med bakgrunn i teorien som foreligger for oppgaven.

Kvale og Brinkmann (2015) knytter påliteligheten opp mot spørsmålet om resultatene vil kunne reproduseres på et annet tidspunkt. For å øke oppgavens pålitelighet kunne undervisningsopplegget vært prøvd ut i flere klasser og med fler elever, men omfanget av denne masteroppgaven har ikke gitt mulighet for det. Da datamaterialet er dokumentert med videoopptak, kan det bidra til å øke studiens reliabilitet, da dette gir mulighet for å kunne gå tilbake til rådata (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Med det vil jeg påpeke effekten av en åpen observasjon. Det kan være et forstyrrende element for elevene og lærer i observasjonssettingen, med to kameraer og to diktafoner synlig i klasserommet. I tillegg var

to av oss som dro ut for å hente inn data, inne i klasserommet under observasjonen. Det er viktig å være klar over at dette kan ha vært med på å påvirke observasjonssituasjonen.

Et intervju er preget av et asymmetrisk forhold der intervjueren har makt i form av å fortolke intervjuet og intervjuet er en ensidig dialog der intervjueren stiller spørsmål og intervjupersonen skal svare (Kvale et al., 2015, s. 51-52). Hva jeg har valgt å vektlegge i datamaterialet og mine tolkninger av det, er en subjektiv oppgave, og dermed usikre med hensyn til validitet. I tillegg er det viktig å være klar over at læreren som blir intervjuet blir intervjuet om sin egen undervisningstime og om sine egne elever, noe som kan være med på å forme og farge svarene som blir gitt i intervjuet.

Når det kommer til transkripsjonens validitet har jeg måttet stille meg selv spørsmålet om hva som er nyttig transkripsjon for min forskning. De valgene jeg har tatt under oversettelsen fra tale til skriftspråk, vil også påvirke hva transkripsjonen uttrykker. Jeg ønsket å overføre samtalene til en litterær stil slik at det blir mulig å formidle meningen med interaksjonen i observasjonene og intervjupersonens historier til leserne (Kvale et al., 2015, s. 212). Kvale og Brinkmann påpeker at gyldigheten av transkripsjoner er mer komplisert enn å bringe deres pålitelig på det rene, da transkripsjoner er «svakkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale et al., 2015, s. 205). Dette kommer av at mennesker er forskjellige, med ulik erfaring, ulik grad av analytiske evner og har ulike måter å tolke begivenheter på. Arbeidet og valgene jeg har tatt for transkripsjonene vil dermed påvirke og muligens svekke undersøkelsens validitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 71).

Oppgavens validitet går også ut på om mine tolkninger og funn kan overføres til andre lignende settinger. Med det datamaterialet som er brukt for denne oppgaven har jeg ikke grunnlegg for å si at utvalget for denne oppgaven er representativt for å kunne generalisere funnene ut over den gruppen som er observert her.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

KriT-prosjektet har gått gjennom prosessen for å søke om tillatelse til innsamling av data, gjennom Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD (se vedlegg 1)). Jeg har tatt del i Kritisk tenkning på barneskolen sitt prosjekt, som ga meg tilgang til deres datamateriale. Personopplysningene som kommer frem i videoopptakene gjør prosjektet melde- og

konsesjonspliktig i henhold til personopplysningsloven. Det er viktig å informere de forskningsetiske prinsippene til de mulige deltakerne, og KriT har innhentet samtykke fra foresatte for de elevene som deltar i observasjonen (se vedlegg 2). Alt av datamateriale har blitt lagret på TSD (Tjeneste for Sensitiv Data).

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt, er det flere forskningsetiske vurderinger man må gjennom. Først og fremst skal all deltakelse i et forskningsprosjekt være frivillig og deltakerne kan når som helst trekke samtykket sitt. Elevene som ikke ønsket å delta i observasjonen fikk et likeverdig tilbud med en annen lærer, på grupperommet ved siden av. De gjennomførte det samme undervisningsopplegget, men var ikke en del av forskningsprosjektet. Jeg stod utenfor klasserommet og observerte gjennom skjerm, slik at jeg samtidig kunne passe på at elever, som ikke hadde samtykket til observasjon, kom seg inn i klasserommet der det ble gjort opptak.

Intervjuet med læreren ble utført via Zoom, som ble rammen for intervjuet i etterkant av observasjonen i klasserommet. Zoom er en godkjent databehandler hos OsloMet. Intervjuet ble utført digitalt, da læreren hadde undervisning etter observasjonen og det ble da funnet tid til intervju den påfølgende dagen. Dokumentasjonen av intervjuet i form av lyd- og bildeopptak ble trygt plassert på det overordnede prosjektets TSD. Der hentet frem dokumentasjonen for videre transkribering på et senere tidspunkt.

Elevenes navn er anonymisert med fiktive navn, og læreren er kodet som «lærer» i observasjonen og «L» i intervjuet. Dette i henhold til de forskningsetiske prinsippene som ligger til grunn. All informasjon som formidles fra forskning skal være anonymisert. En annen etisk vurdering jeg har valgt å gjøre ved transkripsjonene er å rettskrive talen for å ikke fremstille deltakerne i observasjonen eller i intervjuet nølende med alle sine muntlige fakter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41-74)

4 Resultater

Oppgavens formål er å undersøke hvordan en bildebok kan skape muligheter for kritisk tenkning i begynneropplæringen. For å svare på dette har jeg utarbeidet de to forskningsspørsmålene:

1. Hvordan kan bildeboka *Pølsetjuven* brukes for å fremme elevenes perspektivtaking og evne til å se sammenhenger?
2. Hvilke muligheter og hindringer for kritisk tenkning finnes i begynneropplæringsklasserommet på 2. trinn?

Dette kapitlet vil presentere de resultatene som belyser oppgavens forskningsspørsmål, gjennom de tre kategoriene som utpekte seg gjennom analysearbeidet. Kategoriene som ble utformet er; perspektivtaking, se sammenheng og tidsaspektet. For hver kategori vil jeg presentere utdrag fra observasjonen i klasserommet, og supplere med lærerens tanker fra intervjuet som ble gjort i etterkant. Jeg har valgt å plassere utdrag fra observasjonen med elevarbeidet og intervjuet i bokser for å tydeliggjøre utdragene og for en ryddig struktur.

4.1 Resultater fra det innsamlede datamaterialet

I intervjuet i etterkant av undervisningstimen, forklarte læreren hva målene var for de to oppgavene elevene fikk utdelt. Den første oppgaven skulle legge til rette for perspektivtaking hos elevene. Den andre oppgaven hadde som mål å se om elevene så og kunne begrunne sammenhenger mellom barnas rettigheter og *Pølsetjuven* sin situasjon. Perspektivtaking og sammenhengsforståelse kan anses å være delelementer av hva det innebærer å være en kritisk tenker. Læreren sier i intervjuet etter undervisningen:

Lærer: Vi kan ikke forvente at vi skal drive med kritisk tenking, men at vi skal lære dem opp til de elementer man mener kritisk tenking er oppbygd av, ikke sant? For det er jo en mengde forskjellige ting man skal kunne da. Må kunne sammenligne. Man må kunne ta forskjellige perspektiver.

Utdrag 1

På bakgrunn av dette ble det naturlig å kategorisere observasjonen og intervjuet i perspektivtaking og se sammenhenger, og da undersøke hvordan man kan bruke bildeboka *Pølsetjuven* for å legge til rette for nettopp dette. Tiden, og mangel på tid, var noe som hadde preget undervisningstimen. Det var et aspekt av undervisningen, som læreren bet seg merke i.

Det ble kommentert tidlig i intervjuet. Det ble derfor interessant for meg å undersøke hvilke muligheter og begrensninger tiden hadde for den kritiske tenkningen i denne 2. klassen.

4.1.1 Perspektivtaking

Den første oppgaven bestod av oppslag 16 fra bildeboka *Pølsetjuven* i A3 format, samt utklippede snakke- og tenkebobler. Oppslaget hadde ingen verbaltekst, noe som ga elevene mulighet til å bruke sin visuelle tekstkompetanse. Elevene måtte hente frem forkunnskaper om ansiktsuttrykk og mimikk, for å tolke familiemedlemmenes uttrykk. Jeg vil nå presentere to elevarbeid, som fremførte sine oppslaget for klassen. Jeg supplerer med transkripsjonen under elevarbeidene:



Vedlegg 9: Jonathan sitt oppslag

Lærer: Da er vi nødt til å fortsette, ellers så kommer vi ikke gjennom det vi skal. Skal vi se, er det noen her som har lyst å si, noe av det de har, fortelle hva de har skrevet? Komme opp her å vise? Så kan jeg holde, så kan du lese? Hvis jeg holder.

Jonathan: Skal jeg fortelle hva jeg har skrevet? Det første jeg har skrevet er «dette rekker jeg», sier han. Og så tar vi fra babyen til morfaren: «tototototo, du er dum». «Jeg burde ikke født deg».

Lærer: [ler] Uff a meg.

Jonathan: «Vi skal bokse deg, vi skal bokse deg. Du, du blir kastet ut av huset. Din jævla dust».

Lærer: [ler] Uff a meg.

Jonathan: «I i i, all min røvertid har jeg vært flink, men du, men du er dum».

Lærer: Wow. Du altså! En applaus, hæ. [klapper].

Utdrag 2

Da Jonathan leste opp sine snakkebobler for resten av klassen, leste han med innlevelse. Han la til ulikt toneleie, utfra hvem av familiemedlemmene han presenterte. For eksempel gjorde han om stemmen til sakte og skjelvende, da han leste opp snakkeboblen til bestefaren. Da han leste opp fra babyen sin snakkeboble, ble stemmen gjort om til en «babystemme».

Elevarbeidet og innlevelsen i fremføringen til Jonathan, kan gi en indikasjon på at han har satt seg inn i hvert enkelt familiemedlems perspektiv. Kjell som øverst på oppslaget lister seg med krokete rygg, har Jonathan tolket dit at han prøver å forte seg. Det samme har Hedvig tolket i utdraget under:



Vedlegg 10: Hedvig sitt oppslag

Lærer: Skal jeg holde og du lese?

Hedvig: «Jeg må forte meg nå. De våkner snart».

«Hvor er de tingene?»

«Han gjorde det med vilje, grrr»

Jeg vet ikke hva som står her.

Lærer: Urettferdig. Sier han tror jeg. Ja.

Hedvig: «Hva er det som.. Hva er det de snakker om?»

Lærer: Er det den lille babyen?

Hedvig: Nei, den [peker på moren].

Lærer: Ja.

Hedvig: «Hva har du gjort hmm»

«Gagaga hmm»

Lærer: Superbra! Det er ingen her som har regnet med at de var så veldig fornøyde? Ja det er tre som har lyst til å gjøre det? Vi har ikke tid. Vi må ta det etterpå. Okei? Yes. Er dere klare for å høre resten?

Utdrag 3

Eleven kan ha tolket gjennom sin visuelle tekstkompetanse at de mørkere fargene på oppslaget antyder at det er natt. Hedvig har gitt Kjell en tenkeboble som sier «de våkner snart», noe som antyder at de øvrige familiemedlemmene ligger og sover. I likhet med Jonathan, har Hedvig tolket uttrykket i illustrasjonene, som at Familien Tjuv ikke er særlig fornøyd. Det var en enighet blant elevene at Kjell prøvde å snike seg hjem på natten, og at foreldrene var sinte. Både Jonathan og Hedvig har gitt de ulike familiemedlemmene variasjon i hva de måtte tenke og si. Babyen i Hedvig sitt oppslag har også fått typiske baby-lyder, som «ga-ga-ga».

Det var kun Jonathan og Hedvig, som fikk mulighet til å presentere sine oppslag for resten av klassen. Jeg vil trekke frem to elevarbeid til, som ikke leste sine høyt. Jeg vil med det vise noe variasjonen i den første oppgaven som ble gitt elevene:



Vedlegg 11: Frida sitt oppslag

Kjell sin tenkeboble øverst til høyre på oppslaget sier: «Ja nå merker han ikke noe». Dette oppslaget kom i bildeboka etter at Kjell hadde levert tilbake tjuvgodset til Pølse-Per sitt hus. Ønsket om å ikke gjøre noe slemt mot vennen sin, har trumfet å gjøre sin egen familie fornøyd. I motsetning til de to første oppslagene, har Frida uttrykket at Kjell har levert tilbake tjuvgodset, fordi han tenker på bestekompisen sin Pølse-Per. I ruten under Kjell, har vi familien hans. Her har Frida gitt familien snakkebobler, som enten sier «hva har du gjort» eller «hvor har du vært». De to første utdragene hadde mer variasjon i sine snakke- og tenkebobler på familiemedlemmene, enn det vi kan se hos Frida. I det siste elevarbeidet jeg ønsker å trekke frem, får vi en annen vinkling i tankene til Kjell. Tore har gitt Kjell noen snakkebobler, der det ser ut til at han øver seg på hva han skal si til familien sin:



Vedlegg 12: Tore sitt oppslag

Kjell sier «jeg har vært å lekt i skogen», «jeg har bare vært på tur» og «jeg har vært i skogen». Tore har skrevet «bare» i «jeg har bare vært på tur», noe som indikerer at Kjell intensjonelt dekker over noe. Som med oppslaget til Frida, så kommer det frem at Kjell beskytter vennen sin Pølse-Per. Dette gjør han ved å ikke fortelle sannheten til familien sin. Læreren kommenterer denne oppgaven i intervjuet i etterkant. Hun opplevde at elevene fikk til å ta perspektivet til Familien Tjuv og perspektivet til Kjell i situasjonen. Læreren sa at det forventet hun nesten, da «det er noe de kan». I en dialog med andre, der man deler sine tolkninger og tanker, blir elevene oppmerksomme på egne perspektiver og konfronteres med andres perspektiver. Arbeidet elevene har gjort i denne oppgaven krever at de bruker bildene og tolker, for å kunne skrive på tenke- og snakkeboblene. Elevene aktiveres og går gjennom en refleksjonsprosess i arbeidet med dette.

4.1.2 Se sammenhenger

Etter at den første oppgaven var gjennomført, leste læreren resten av *Pølsetjuven* for klassen. Elevene fikk så den andre, og siste oppgaven for timen. Læreren fortalte i intervjuet sitt at hun anså den andre oppgaven som hoveddelen av undervisningsopplegget. Det var viktig for henne å knytte Pølsetjuven opp mot tema de jobbet med til vanlig på skolen: FN og barnas rettigheter. Elevene fikk utdelt et ark med fem utvalgte rettigheter, der de skulle skrive ned

hvilke eller hvilken rettighet de mente passet til bildeboka (Se vedlegg 8). De skulle også begrunne hvorfor den valgte rettigheten passet til *Pølsetjuven*. Etter at elevene hadde tenkt for seg selv, for så å snakke litt sammen på gruppebordet, spurte læreren et av bordene om de kunne dele sine tanker. Læreren hadde gått rundt og hørt på samtalene mellom elevene. På den måten kunne hun vite at det var forskjellige tanker hos elevene:

Lærer: Har dere fått snakket litt om de? Har dere vært enige? Jeg vil gjerne høre litt hva dere har tenkt nå, for jeg hører at mange mener litt forskjellig. Det er veldig spennende. Kan vi få lov til å høre noe? Yes? Hvilket nummer tenker du?

Truls: Nummer 4.

[...]

Lærer: Alle barn har rett til lek og fritid.

Truls: På grunn av i boken, så var det sånn at familien sier han må være tyv og stjele. Da får man liksom ikke, at foreldrene sier at han må faktisk være tyv og gjøre det. Man må liksom få lov til å gjøre hva man vil.

Utdrag 4

Videre fortalte Thale at hun syntes rettighet nummer to passet best til *Pølsetjuven*:

Lærer: Noen som har noe annet da? Hva har du Thale?

Thale: Jeg har nummer to. Alle barn har rett til å si sin mening og bli hørt.

Lærer: Hvorfor det?

Thale: Fordi mammaen og pappaen og sånt sa at han måtte være tyv og det ville han jo egentlig ikke.

Lærer: Nei. Okei. Veldig spennende. To forskjellige tanker.

Utdrag 5

Truls delte med klassen at han syntes Kjell ble frarøvet sin frihet, da foreldrene sa at han måtte være en tyv. Thale delte at Kjell hadde rett på sin egen mening og blir hørt av familien sin. Både Truls og Thale er enige i at familien til Kjell har oversett ønskene hans. Julie hadde tenkt mer på sikkerheten til Kjell, og delte sammenhengen hun så med klassen:

Lærer: [...] Julie har du en annen en? Ja kan vi få høre din? Du har tatt nummer tre. Alle barn har rett til å føle seg trygge. Hvorfor det?

Julie: M-m fordi da kan de skade seg og slå seg.

Lærer: Tenker du på i Pølsetjuven da? At han kan bli skadet når han er med på tyveri? At det ikke det er en trygg jobb for han, er det det du tenker?

Julie: M-m.

Lærer: M-m. Okei, dere. Da er det faktisk sånn at timen er slutt. Jeg må få inn arkene. Skriv navn på dem.

Utdrag 6

Læreren spurte i både den første og andre oppgaven om noen hadde andre tanker og om de ville dele. Dette ble gjort for å få frem flere perspektiver og sammenhenger. Læreren kommenterer i intervjuet i etterkant at «de fant flere barnrettigheter og koble de opp mot». I oppgave to, fikk vi høre forskjellige og flere tanker fra elevene. Dette la læreren også merke til:

L: Nei jeg synes jo også at det fløt ganske greit. [...] På den siste var de gode, der kom det jo litt ulikt frem. De klarte å relatere fortellingen til barnas rettigheter og de klarte å begrunne dem. Det synes jeg var litt gøy, for der fikk vi litt forskjellige barns rettigheter, og hva de mente.

I: Mm.

L: Jeg hadde vel egentlig ikke forventet det.

I: Nei, jeg tenkte også det, at det er ganske avansert at de ser de sammenhengende der. Og at de kan forklare hvorfor. [...] En ting er å se en sammenheng, men å begrunne det. Det er jo hakket vanskeligere.

L: Ja, men vi har jo jobbet en del med det på forhånd, og vi har jo snakket godt. Altså, vi har ikke bare sett på barnas rettigheter. Vi har jo liksom snakket om. Bare noen få av dem [...] Og så er de vant til å begrunne da.

Utdrag 7

Her kommenterer læreren at elevene har jobbet en del med barnas rettigheter i forkant av undervisningstimen. Dette kan ha gjort elevene mer i stand til å klare å se sammenheng

mellom rettighetene og *Pølsetjuven*. Forarbeidet med rettighetene kan ha påvirket elevenes evne til å se sammenhenger på den korte tiden de fikk i oppgave to. Tiden elevene fikk på denne oppgaven tilsier ikke at dette var hoveddelen av undervisningstimen, slik læreren hadde tenkt seg. Jeg skal nå presentere resultatene rundt tidsaspektet:

4.1.3 Tidsaspektet

Tiden var et tema som dukket opp under analysearbeidet av transkripsjonene i både observasjonen og intervjuet. Undervisningsopplegget ble gjennomført i en 60 minutters økt. I løpet av den tiden skulle følgende skje:

- Høytlesning av *Pølsetjuven*
- Ha planlagte samtalestopp
- Gjennomføre to oppgaver

Det var mye som skulle gjennomføres, på kort tid. Læreren påpeker tidsaspektet med en gang i intervjuet i etterkant da intervjuer spør om hvordan undervisningsopplegget hadde vært å gjennomføre:

L: Jeg synes at det gikk greit å gjennomføre det. Jeg synes vi hadde laget en god plan, men igjen så var det det tidsaspektet.

Utdrag 8

Elevene arbeidet med den første oppgaven i 13.38 minutter, før de fikk beskjed om at de var nødt til å fortsette med undervisningstimen. Under analysen ble det tydelig at tiden ikke strakk til. Dette kan vi se at læreren uttrykker selv i undervisningen:

Lærer: Da er vi nødt til å fortsette, eller så kommer vi ikke gjennom det vi skal. Skal vi se, er det noen her som har lyst å si, noe av det de har, fortelle hva de har skrevet?

Utdrag 9

Jonathan og Hedvig fikk presentere sine oppslag for klassen. Det var flere som ønsket å presentere sine, men det var ikke tid:

Lærer: Superbra! Det er ingen her som har regnet med at de var så veldig fornøyde? Ja, det er tre som har lyst til å gjøre det? Vi har ikke tid. Vi må ta det etterpå.

Utdrag 10

Læreren påpekte at elevene likte den første oppgaven, og at de sikkert kunne jobbet med den mye lenger. I intervjuet i etterkant ble det forklart at lærerens ønske om å gå videre i opplegget, var en faktor for hvorfor hun ikke lot flere presentere oppslagene sine:

L: Og den, og den koste de seg kjempe med. De koste seg sånn med den og den kunne vi i grunn ha holdt på med lenge og jeg tenkte også at de hadde jo så lyst til å fortelle alle sammen. Og der ble de kutta der også, fordi jeg skulle på død og liv videre [humrer].

Utdrag 11

Da elevene begynte arbeidet med den andre oppgaven, sa læreren at «nå skal dere få lov til å tenke». Elevene begynte på den andre oppgaven 47,5 minutter inn i undervisningen. Læreren kommenterer at hun hadde fortsatt undervisningsopplegget inn i neste time, om det ikke hadde vært for at opplegget skulle observeres til et forskningsprosjekt. Grunnen til at læreren ville komme seg videre, kom frem i senere i intervjuet. Læreren ble spurt hva hun anså som hoveddelen av undervisningsopplegget, altså det elevene skulle lære. Svaret var å relatere rettigheter til *Pølsetjuven*. Hun uttrykte at hun ville komme til oppgave to fordi det var viktig for henne som lærer, at opplegget som ble observert skulle henge sammen med det de opprinnelig holdt på med på skolen: FN og barnas rettigheter.

I: Mm. Så det med tid er jo en ting som kommer igjen overalt, hvor vi er.

L: Ja, men det tror jeg er, er altså, dette har jo med dybdelæring å gjøre, og det er jo begrenset hvor mye man får i løpet av en time. Og jeg tenker at hvis dere skal fordi, og det er derfor jeg gjerne vil knytte dette her opp mot temaet nå, enten at det er oppstarten av et tema eller at det er i slutten av et tema vi, vi har denne her. Når vi har hatt disse.. Det blir kommet, OsloMet, dere kommer på besøk. Jeg tenker at det skal jo ikke bare være en happening, nei.

Utdrag 12

L: (...) fordi vi holdt på med tema FN og barns rettigheter, så jeg ville, jeg vil at det skal henge på greip.

Utdrag 13

Arbeidet med den andre oppgaven ble avsluttet 55 minutter inn i undervisningen. Dette ga elevene 7,5 minutter til å tenke på. Fire elever fikk fortelle hvilke rettigheter de så i sammenheng til Pølsetjuven, før timen ble avsluttet 57,47 minutter inn i økta:

Lærer: Okei, dere. Da er det faktisk sånn at timen er slutt. Jeg må få inn arkene. Skriv navn på dem.

Utdrag 14

Dette ga 2,47 minutter til oppsummering av den andre oppgaven. Totalt fikk oppgaven med barnas rettigheter 10 minutter av undervisningstiden. Dette indikerer at oppgaven ikke ble hoveddelen av undervisningsopplegget, da den fikk minst tid til disposisjon. Læreren kommenterer at det er begrenset hvor mye man får gjort i løpet av en time. Hun kommenterte også at det hun selv hadde tenkt var hoveddelen av undervisningsopplegget, ikke fikk mye av tiden i økta:

I: Når dere planla og også kanskje når du gjennomførte timen, disse puslespillbitene liksom. Hva var det som var hoved, hovedbiten, altså hovedfokuset for deg i denne timen?

L: Det var å kunne relatere litteratur til rettigheter. Det var hovedfokus, og den brukte vi egentlig ikke spesielt lang tid på [...]

Utdrag 15

Læreren kommenterer under intervjuet at da hun satt med forskerne fra OsloMet for å planlegge undervisningsopplegget, så trodde hun at man ville ha greit tid på opplegget. Hun fortalte videre at da hun satt og skrev ned opplegget, så tenkte hun tanken om at det kom til å ta tid likevel. Hun påpeker at hun gjorde stopp i teksten på steder som ikke var planlagt på forhånd. Det var fordi hun så det interessant å stille spørsmål underveis. Til ettertanke kommenterer hun at det er bedre å få litt tid til overs i en time, og at de skulle bestemt seg for en ting:

L: [...] for seks minutter er kjempekort tid. Så jeg tenker at selv om jeg trodde at det ikke var så mye, så skulle vi bestemt oss for en ting, og så skulle de fått lov til å holde på.. det er jo det

som er dybdelæring, de skal gå i dybden, de skal på en måte få kost seg, og så stresse dem på den oppgaven de synes var.. så gøy [ler].

Utdrag 16

Læreren nevner i intervjuet at hun burde tatt seg tiden til å fotografere oppslagene fra bildeboka enda bedre, men at hun syntes det tok så lang tid å ta bilde og overføre de slik at de kan vises på skjerm. Hun trekker frem at hun burde tatt seg bedre tid til det, slik at man kunne sett på enkeltbilder og snakket mer om bildene. Hun trekker frem detaljene på bildene og at det er viktig å se etter «hva bildene kan fortelle oss også». Læreren forteller at hun synes *Pølsetjuven* egner seg godt til arbeid med kritisk tenkning og at man kan brukt mange flere vinkler inn i arbeidet med denne boka. Oppslaget med folket som gjemmer seg i skogen blir nevnt. Der kunne de snakket om situasjonen innbyggerne var i. Læreren trekker frem potensialet til bildeboka, i bruk med eldre elever. Hun uttrykker at muligheten i å studere bildene og samtale rundt dem:

L: så enkelt kunne man gjort det [...] for snakk om å si mye med bare en tegning.

Utdrag 17

Ved enden av intervjuet kommenterer læreren at vi må bli flinkere til å velge ut *noe*. Dette kjenner vi igjen hos Klafki (2011), som understreker at vi ikke skal lære elevene *alt*. Læreren uttrykte at vi må bruke mer tid inne i ett område av kritisk tenkning. Videre sa hun at det er en vanskelig øvelse for oss lærere, da vi gjerne vil dekke ganske mye. Til slutt konkluderer hun med at «less is more»:

L: Vi må bli flinkere til å velge ut, altså «less is more», og bruke mer tid inne i et problem eller i et område av kritisk tenking. Og heller prøve å tenke litt.

Utdrag 18

4.2 Oppsummering av resultater

I dette kapittelet har jeg lagt frem tre funn som pekte seg ut under analysearbeidet: perspektivtaking, se sammenhenger og tidsaspektet. Vi har sett at *Pølsetjuven* la til rette for elevene å innta ulike perspektiver. Elevutdragene som er presentert har vist at elevene i en aktiv refleksjonsprosess, har tolket uttrykkene til de ulike familiemedlemmene på oppslag 16.

I den andre oppgaven elevene fikk utdelt, har jeg trukket frem tre ulike elevsvar. I den andre oppgaven evnet elevene å se flere sammenhenger mellom barns rettigheter og *Pølsetjuven*. Jeg har trukket frem tre ulike elevsvar av hva de så av sammenheng mellom Pølsetjuven og barns rettigheter. Til tross for at elevene fikk kortest tid til å tenke på denne oppgaven, så evnet de å komme med ulike refleksjoner og begrunnelser på sammenhenger de så. Funnene i resultatdelen har vist at elevene i den aktuelle klassen, evnet å uttrykke ulike perspektiv, og se sammenhenger, gjennom arbeidet med bildeboka. Tiden kom frem som en begrensning i undervisningsopplegget. Jeg vil i neste kapittel drøfte funnene i lys av teorikapitlet.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte på hvilken måte en bildebok kan skape muligheter for kritisk tenkning i begynneropplæringen. For å svare på dette utformet jeg to forskningsspørsmål som lyder: «Hvordan kan bildeboka *Pølsetjuven* stimulere til perspektivtaking og sammenhengsforståelse?» og «Hvilke muligheter og hindringer finnes i klasserommet for kritisk tenkning?». I lys av Klafki sin kategoriale danning vil jeg undersøke hvordan bildeboka som innhold, kan kaste lys over det mer abstrakte: perspektivtaking og sammenhengsforståelse. Til slutt vil jeg drøfte mulighetene og hindringene, som oppstod i klasserommet for arbeidet med kritisk tenkning.

5.1 *Pølsetjuven* sitt potensiale for perspektivtaking og sammenhengs forståelse

I denne studien planla forskerne sammen med læreren å bruke bildeboka *Pølsetjuven*, for å knytte kritisk tenkning sammen med et kjent innhold (Jøsok & Elvebakk, 2019; Klafki, 2011; Lim, 2015). Begrepet kritisk tenkning har i teoridelen vist å være et omfattende begrep, som krever en aktiv deltakelse for å kunne utvikles. I den grad kritisk tenkning er vektlagt i skolens styringsdokumenter, blir det helt avgjørende at lærere vet hvordan de kan legge til rette for dette i eget klasserom. Som vi så i Utdrag 1, uttrykket læreren at kritisk tenkning består av flere elementer, som skal bygges opp i løpet av skolegangen. Dette i likhet med Ennis (1985) sin liste over hvilke evner og holdninger en kritisk tenker bør ha. Ennis (1985) påpeker at vi må ha en forståelse for hva konseptet kritisk tenkning kan være, og på den måten kan vi legge til rette for en undervisning som fremmer slik tenkning.

Elevenes evne til *perspektivtaking* kom til syne da Jonathan og Hedvig presenterte sine oppslag for klassen. Det var ingen verbaltekst på dette oppslaget, noe som åpnet opp for en refleksjonsprosess hos elevene, slik Dewey (2011) og Ennis (1985) trekker frem som viktig i prosessen av å tenke kritisk. Illustrasjonene, altså bildeteksten, uten verbaltekst gir et tomrom, som elevene selv må fylle inn (Mjør & Birkeland, 2012). Den første oppgaven elevene fikk, krevde at de brukte sin visuelle tekstkompetanse for å tolke illustrasjonen på oppslag 16 (se vedlegg 7) fra boka. Illustrasjonen på oppslag 16 ble dermed grunnlaget for en refleksjonsprosess.

I forkant av den første oppgaven, hadde klassen snakket om at Kjell ikke vil stjele fra Pølse-Per. Deres forståelse av tematikken i *Pølsetjuven*, kan ha spilt en rolle i deres tolkning av

oppslag 16. Som vi så i Utdrag 2, der Jonathan fremførte sitt oppslag, leste han med innlevelse. Jonathan har med seg sine forkunnskaper om hvordan en gammel mann snakker, og hvordan en baby høres ut. Det har fått Jonathan til å klare å uttrykke familiemedlemmenes følelser i det aktuelle oppslaget. Jonathan har også tolket moren som så sint og skuffet at hun sier «Jeg burde ikke født deg». Hedvig fikk også presentere sitt oppslag for klassen. I likhet med Jonathan ga hun de ulike familiemedlemmene variasjon i tenke- og snakkeboblene, slik vi så i Utdrag 3. Det er tydelig at både Jonathan og Hedvig har satt seg inn i både familien, og Kjell, sine tanker, følelser og ønsker. Dette understreker Schjelderup (2012) at perspektivtaking handler om.

Oppslagene til Frida og Tore hadde ikke like stor variasjon i tenke- og snakkeboblene til Familien Tjuv (Se vedlegg 11 og 12). I begge oppslagene deres, var snakke- og tenkeboblene fylt med «hvor har du vært» og «hva har du gjort». I motsetning til Jonathan og Hedvig, som tolket Kjell at han fortet seg hjem, så har Frida trukket frem Kjell sitt vennskap til Pølse-Per. Hun tar dermed et annet perspektiv enn dem. Frida har gitt Kjell en tenke-boble hvor han tenker «Ja nå merker han ikke noe». Tore har på sitt oppslag lagt vekt på at Kjell lurte på hva han skal si til familien sin. Det kan virke som at Kjell, i Tore sitt oppslag, øver seg på å skjule hva han har gjort ved å tenke: «Jeg har bare vært på tur». Perspektivrikdom er en forutsetning for kritisk tenkning (Børhaug & Christophersen, 2012; Lim, 2015). Schjelderup (2012) trekker frem at det er gjennom samtaler og felles refleksjon over temaer at man får mulighet til å ta del i hverandres perspektiver og tolkninger, så det ville vært hensiktsmessig om flere elever fikk muligheten til å presentere sine oppslag i undervisningstimen.

Det var flere som ønsket å dele sine perspektiver, og delta i den litterære samtalen (Utdrag 10). Dette kan indikere at klassemiljøet opplevdes trygt for elevene, slik Schjelderup (2012) understreker er viktig for at elevene skal tørre å dele. For at elevene skal våge å dele egne tanker og tolkninger, trenger de et klassemiljø, som er bygget opp av tillit og gode relasjoner. Læreren forsøkte gjennom undervisningstimen å få frem perspektivene elevene satt på, ved å stille spørsmål som «noen som har tenkt noe annet?» eller «hva tenker du om det». Da hun stilte disse autentiske spørsmålene, signaliserte det for elevene at det ikke foreligger noen fasit. På den måten tok læreren ansvar for sin rolle som den som skal hjelpe elevene med å dra nytte av det læringspotensialet som ligger i den litterære samtalen (Dysthe, 1995). Dette kan også kunne signalisere til elevene at man kan tilegne seg kunnskap ved å lytte til hverandre,

ikke kun læreren, slik Ferguson & Krangle (2020) og Dysthe (1995) understreker er en forutsetning for at elevene skal få et bredere kunnskapssyn.

Elevenes *sammenhengsforståelse* kom til syne i slutten av undervisningstimen. Elevene hadde jobbet med den andre oppgaven der de skulle begrunne hvilke rettigheter de så i sammenheng med *Pølsetjuven*. Klassen hadde jobbet med FN og barnas rettigheter i forkant av observasjonen, og læreren ønsket at opplegget fra OsloMet skulle «henge på greip» for elevene. Elevene evnet å se flere sammenhenger mellom *Pølsetjuven* og barnas rettigheter. I Utdrag 4 fortalte Truls at han mente at alle barn hadde rett på lek og fritid, noe han så Kjell ikke fikk, da han ikke fikk gjøre som han ville. Thale (Utdrag 5), så en sammenheng mellom *Pølsetjuven* og at alle barn har rett på å si sin mening og bli hørt. Lek, fritid og ønsket om å bli hørt, er alle nært tilknyttet elevenes egen hverdag. Det var derfor interessant å se Julie (Utdrag 6), koble *Pølsetjuven* opp mot farene rundt det å være tyv. Julie mente at alle barn har rett til å føle seg trygge, og Kjell kunne «skade og slå seg», da han var med ut for å stjele. Julie viste at hun i større grad evner å se sammenhenger med noe utenfor seg selv og sitt eget liv.

Klafki sin betingelse for den eksemplariske undervisningen, er at den skal belyse et hovedområde: et dannelsesområde. Kritisk tenkning kan forstås som et av disse dannelsesområdene, og perspektivtaking og sammenhengsforståelse, som sub-retninger av dette dannelsesområde. I Utdrag 7 snakker læreren og forskeren fra OsloMet om at det er avansert å se en slik sammenheng og samtidig begrunne den. Elevenes kategoriale skjemaer kan ha utviklet seg siden sist de samtalte om barnas rettigheter. På den måten kan elevene blitt klare for å bevege seg mot et større abstraksjonsnivå, noe som kan ha åpnet dem opp for å se sammenhenger til bildeboka (Klafki, 2011; Midtsundstad et al., 2010). Schjelderup i tråd med Klafki, sier at kategorisering av kunnskap, kan gjøre at elevene evner å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen. I oppgave to har elevenes forkunnskaper og forarbeid med barnas rettigheter åpnet for at de evnet å se sammenhenger og begrunne de. Elevene åpnet seg for innholdet og innholdet åpnet seg for elevene. Gjennom Kjell sin konkrete situasjon i *Pølsetjuven* (2019), ble det generelle, overordnede og abstrakte belyst: barnas rettigheter. Klafki (2011) forklarer at innhold som skaper en slik dobbel åpning, er det eksemplariske. Undervisningsopplegget var aktuelt for elevenes livsverden, deres nåtid og fremtid, noe som gjør at det kan kalles eksemplarisk undervisning. Slik fikk barnas rettigheter en overføringsverdi til bildeboka *Pølsetjuven* (Straum, 2018).

5.2 Muligheter og hindringer i begynneropplæringsklasserommet

En mulighet bildeboka gir oss, er at den representerer et kjent innhold for elevene. Bildeboka var et objekt elevene kunne relatere seg til, og den ga oss mulighet til å nå elevene i deres livsverden. *Pølsetjuven* fungerte som det praksisnære innholdet i dette undervisningsopplegget. Det lå et potensiale i *Pølsetjuven*, for å være en «god bildebok», slik Arizpe & Styles (2015) understreker er viktig. Ansvar for å velge ut en god bildebok ligger hos læreren, og i dette tilfellet var bildeboka nøye valgt ut av både læreren og forskerne fra KriT-prosjektet. Et annet ansvar læreren har, er å skape et støttende læringsmiljø som kultiverer kritisk tenkning (Pantaleo, 2017). Roche (2015) presenterer bildeboka som et medium lærere kan bruke for å skape muligheter for kritisk tenkning hos elevene, og i denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan *Pølsetjuven* kan legge til rette for perspektivtaking og sammenhengsforståelse, som delelementer av hva det kan innebære å være en kritisk tenker.

En annen mulighet bildeboka gir oss, ligger i samspillet mellom det visuelle og det verbale. De ulike modalitetene, *Pølsetjuven* har å by på, fanger interessen til elevene. Som vi så i Utdrag 17, uttrykte læreren at *Pølsetjuven* kunne blitt studert enda nøyere, da illustrasjonene kunne fortelle oss mye. De fleste barn har et forhold til tyver, cowboyer, o.l. som illustreres i løpet av bildeboka (se vedlegg 5). På den måten ble elevene aktivert, og de kunne bidra med sine forkunnskaper i den litterære samtalen. *Pølsetjuven* var i tillegg en symmetrisk bildebok, noe som gjorde det mulig for alle elevene, uansett lesenivå, å følge bildebokas narrativ. Selv om bildeboka var symmetrisk, fikk elevene mulighet i undervisningens første oppgave, å fylle tomrommet som oppstod på oppslaget de fikk utdelt. På oppslag 16 var det ingen verbaltekst.

En tredje mulighet for kritisk tenkning i begynneropplæringsklasserommet, finner vi i den litterære samtalen. Den litterære samtalen fungerer som en dialogisk arena for elevene, hvor de kan dele sine tanker og tolkninger med hverandre. Læreren ledet den litterære samtalen, i det observerte undervisningsopplegget. Hun stilte elevene spørsmål, i stil med «hva tenker du» og «hva kan det bety». På den måten viste læreren en autentisk interesse i elevenes tenkning, og det kan være med på å utvikle elevenes kommunikasjonskompetanse (Pantaleo, 2017). Det var flere elever som ønsket å dele sine tolkninger og perspektiver, noe som kan tyde på at klassemiljøet opplevdes trygt for elevgruppen. Til tross for at læreren ønsket å trekke frem de ulike tolkningene og tankene elevene satt på, var det en faktor som hindret henne i det: *tid*.

Det viste seg at den største hindringen var tid, under analysearbeidet. Det tar tid å undersøke en bildebok med alle sine illustrasjoner på hvert oppslag, og det tar tid å drive en dialogisk samtale hvor elevene skal få tid til å tenke rundt egne refleksjoner av bildeboka. Læreren startet timen med å se på bildebokas bokomslag og se på bokas innsideperm som viste byen der Pølsetjuven bodde. Tiden som ble gitt til det var rundt 2-3 minutter. Læreren uttrykte at hun gjerne skulle brukt mer tid på å studere enkeltbilder fra *Pølsetjuven*. Tid til å studere illustrasjonene i en bildebok, er noe Roche (2015) understreker er essensielt å gjøre.

Undervisningstimen var planlagt til en 60 minutters økt. Det ble brukt tid på å lese boka høyt i plenum, i tillegg til lesestoppene læreren foretok seg. Den første oppgaven elevene skulle gjøre, ble gitt 13 minutter. Den andre oppgaven ble gitt 7,5 minutter. Tidligere forskning forteller oss at tenkning tar tid, og det krever rom for å drive undervisning i et undersøkende tempo (Schjelderup, 2012). Spørsmålet blir om elevene fikk god nok tid til å tenke og tolke bildeboka i fellesskap. Den kritiske tenkningen er noe som skjer ved å være aktiv og i samspill med andre, og da er vi avhengig av at vi får innblikk i andre sine tanker, erfaringer og tolkninger, slik Schjelderup (2012) poengterer. Læreren uttrykte at tiden begrenset muligheten for resten av klassen å fremføre sine oppslag, da de allerede var rundt 36 minutter inn i undervisningstimen, og hadde en oppgave til som skulle gjennomføres. Det var flere elever som ønsket å fremføre sine oppslag for resten av klassen etter den første oppgaven var gjort. I utdrag 11 forteller læreren at elevene koste seg veldig med den første oppgaven, og godt kunne holdt på lenger med den. Tiden ble en hindring i å få høre flere perspektiver fra flere elever, slik vi så i Utdrag 10.

En annen hindring som oppstod, var muligheten for dybdelæring. Læreren understreker at det er begrenset hva man får gjort i løpet av en time (utdrag 12). For denne undervisningstimen ville det holdt å bruke tid på en av oppgavene. Det læreren betegnet som hoveddelen av undervisningsopplegget fikk kun 7,5 minutter til disposisjon. Likevel evnet elevene å vise til flere sammenhenger, samt begrunne de. Her må forarbeidet med barnas rettigheter, gjort elevene åpne for å se sammenhenger på den korte tiden de fikk. Læreren påpekte fort i intervjuet i etterkant at hun hadde fortsatt undervisningen i neste time, om det ikke hadde vært for at undervisningen skulle observeres. Læreren fortalte under intervjuet, at da hun planla undervisningsopplegget sammen med forskerne fra OsloMet, trodde hun at tiden ville strekke til. I praksis så hun fort at en oppgave hadde vært nok. Dette kom frem i Utdrag 18, da hun sa at det er en vanskelig øvelse for lærere å velge ut *noe*, men at vi må huske på at «less is

more». Til tross for at tiden ble påvirket av observasjonssituasjonen i dette tilfellet, tror jeg at de aller fleste lærere vil kjenne seg igjen i å føle at man ikke har nok tid.

Klafki sin bakgrunn for utvikling av den kategoriale danningen, kom av et læringstrykk i de tyske læreplanene på 1950-tallet. Han introduserte den kategoriale danningen som et refleksjonsverktøy, for å velge ut de eksemplene, som kan ha en overføringsverdi til andre situasjoner. Klafki poengterte at vi ikke skal lære elevene våre *alt*, men velge ut de eksemplariske eksemplene, som kan kaste lys over et større utvalg andre pedagogiske situasjoner. Klafki så de materiale og formale danningsteoriene i et dialektisk forhold til hverandre, der både objektet og subjektet ble vektlagt i danningprosessen.

Undervisningsopplegget dette datamaterialet er bygget på, har brukt bildeboka *Pølsetjuven*, for å kaste lys over det mer abstrakte: sammenhengsforståelse og perspektivtaking.

Undervisningsopplegget har tatt høyde for elevens egen livsverden, og hvordan eleven (subjektet) kan lære på en måte som gir dem mening. Undervisningsopplegget har også tatt høyde for det objektive i dette opplegget. Det dannende området kritisk tenkning. Ansvar for å finne de eksemplariske eksemplene er ikke en enkel oppgave for læreren. Klafki mener at undervisningsforskning må være i stand til å identifisere de eksemplariske eksemplene. Ved å operasjonalisere kritisk tenkning til delementer, er det lettere å se hvordan vi kan implementere arbeidet med dette i et begynneropplæringsklasserom. Elevenes forkunnskaper om barnas rettigheter fikk en overføringsverdi til bildeboka *Pølsetjuven*. Dette gjorde undervisningsopplegget aktuelt for elevenes livsverden, deres nåtid og fremtid, og kan kalles eksemplarisk undervisning.

5.3 Oppsummering av drøfting

Jeg har i dette kapittelet har jeg drøftet hvordan bildeboka *Pølsetjuven* kan stimulere til perspektivtaking og sammenhengsforståelse. Tematikken, dilemmaene og illustrasjonene i *Pølsetjuven*, ga elevene mulighet til å bruke sine forkunnskaper i samtalen rundt boka. De fire elev eksempene av oppslag 16, som ble trukket frem i resultatdelen, viste at elevene tok ulike perspektiv. Dette ble ikke belyst i undervisningstimen, da det kun var to elever som fikk mulighet til å fremføre sine oppslag. Det ville vært hensiktsmessig om flere elever fikk muligheten til å presentere sine oppslag, da perspektivrikdom er en forutsetning for kritisk tenkning (Børhaug & Christophersen, 2012; Lim, 2015).

Elevenes sammenhengsforståelse kom frem i den andre oppgaven de arbeidet med. Elevene evnet å vise flere sammenhenger mellom barnas rettigheter og tematikken i *Pølsetjuven*. To av elevene så en sammenheng mellom retten til frihet, lek og bli hørt, noe som kan anses å være nært deres eget liv (Utdrag 4 og 5). En av elevene evnet å se en sammenheng, som var utenfor sitt eget liv. Julie så at Kjell ikke hadde trygghet, da han kunne skade og slå seg da de var ute og stjal (Utdrag 6). Julie knyttet derfor *Pølsetjuven* opp mot barnas rett til å føle seg trygge. Elevenes evne til å se sammenhenger til tross for den korte tiden de fikk til rådighet, ble knyttet opp mot Klafki sin teori om kategoriale skjema og eksemplarisk undervisning. Elevenes forarbeid med barnas rettigheter, kan ha gjort dem klare til å bevege seg mot et høyere abstraksjonsnivå. På den måten fikk barnas rettigheter en overføringsverdi til bildeboka *Pølsetjuven* (Straum, 2018), og elevene evnet å se og begrunne sammenhengene de så. Dette ble kommentert i intervjuet med læreren i Utdrag 7, er en avansert øvelse.

Videre drøftet jeg de mulighetene og hindringene som dukket opp under analysearbeidet. Bildeboka gir oss muligheten til å treffe elevene i deres egen livsverden, da objektet er noe kjent for dem. Den litterære samtalen og lærerens styring av den, ga også en mulighet til å få frem de ulike tankene og tolkningene til elevene. Elevene ble aktivert i de to oppgavene som ble gjort, men også gjennom den litterære samtalen der de ble stilt autentiske spørsmål fra læreren. Det krevde at elevene tenkte og reflekterte, samt delte sin forståelse for de andre i klassen. Tid viste seg å være den største hindringen for opplegget, noe som førte til at flere ikke fikk delt sine tanker i fellesskap.

6 Konklusjon

Oppgavens problemstilling har vært: «*På hvilke måter kan en bildebok skape muligheter for kritisk tenkning i begynneropplæringen?*». I teorikapittelet ble bredden av begrepet kritisk tenkning belyst. Kritisk tenkning er vektlagt i skolens styringsdokumenter, men det er ikke alltid like lett å overføre teorien i læreplanen til praksis i klasserommet. For at kritisk tenkning ikke skal bli nok et «buzzord», trenger vi eksempler på hvordan begrepet kan arbeides med i klasserommet. Vår oppgave blir å operasjonalisere begrepet, slik at vi lettere kan overføre begrepet til praksis. Ennis (1985) sin liste over evner og ferdigheter en kritisk tenker bør inneha, ble vektlagt for oppgaven. Listen til Ennis (1985) blir en form for å operasjonalisere begrepet til mer håndterlige deler. Vi kan starte oppøving av kritisk tenkning tidlig, og i det små (Jøsok & Elvebakk, 2019). Slik læreren påpekte i Utdrag 1, kan vi ikke forvente at elever på 2. trinn driver med kritisk tenkning. Vi må se dette i et tiårsperspektiv, der vi skal ruste elevene opp med de elementene vi tenker bygger dem opp til å bli kritisk tenkere. Dette underbygges av Jøsok og Elvebakk (2019), som understreker at det tar tid å øve opp kritisk tenkning.

I denne oppgaven ble perspektivtaking og sammenhengsforståelse vektlagt, som deelementer av hva det vil si å være en kritisk tenker. Klafki (2011) poengterer at man ikke kan lære elevene alt, og undervisningsforskning har et ansvar for å finne de eksemplariske eksemplene, som vil ha en overføringsverdi for elevene. Klafki (2011) vektlegger både innholdet og eleven i sin kategoriale danning. Elevene må ha et innhold å forholde seg til i dannelsesprosessen, som har egenskapen av å kaste lys over et større utvalg andre pedagogiske situasjoner. I denne oppgaven har Pølsetjuven fungert som innholdet, som skulle virke praksisnært for elevene, i arbeidet med kritisk tenkning.

Det første forskningsspørsmålet, som belyser oppgavens overordnede problemstilling er: «*Hvordan kan bildeboka Pølsetjuven (2019) stimulere til perspektivtaking og sammenhengsforståelse?*». Pølsetjuven har vist seg å være en god bildebok med potensiale til å legge til rette for disse deelementene av kritisk tenkning. Gjennom den litterære samtalen har elevene i den aktuelle klassen vist at de har evnet å ta andres perspektiv, og se sammenhenger mellom barnas rettigheter og Pølsetjuven. Datamaterialet har også vist at elevenes forkunnskaper, kan ha bidratt til at de så sammenhenger mellom barnas rettigheter og Pølsetjuven på den korte tiden den andre oppgaven fikk.

Oppgavens andre forskningsspørsmål lyder som følger: «Hvilke muligheter og hindringer finnes i klasserommet for kritisk tenkning?». Oppgaven har trukket frem potensiale bildeboka *Pølsetjuven* har, som en fasilitator for deelementene av kritisk tenkning: perspektivtaking og sammenhengsførståelse. En hindring som kom frem under analysearbeidet, var at tiden ikke strakk til. Undervisningsopplegget kunne tatt for seg kun en av oppgavene, slik at elevene hadde fått mulighet til å gå i dybden på et deelement av den kritiske tenkningen. Elevenes utvikling av kritisk tenkning hadde hatt fordel av at flere elever fikk dele sine tanker og tolkninger, noe tiden hindret de i.

Det er mulig å begynne prosessen mot å bli en kritisk tenker i begynneropplæringen. Operasjonaliseringen av begrepet vil gjøre det lettere for lærere å oversette læreplanens mål til egen praksis. Kritisk tenkning er en del av opplæringens dannelsingsformål, og den skjønnlitterære bildeboka viser i denne oppgaven, sitt dannelsingspotensiale. Det er en dannende prosess å tilegne seg holdningene og evnene det innebærer å være en kritisk tenker. Målet er å starte prosessen i begynneropplæringen, som gjennom skoleløpet utvikler seg mot stadig høyere abstraksjonsnivåer. Klafki presenterer kategorial danning som et refleksjonsverktøy, for å velge ut de eksemplene som har en overføringsverdi for elevene. Det blir lærerens ansvar å finne de eksemplariske eksemplene. Denne oppgaven har gitt et eksempel på hvordan man kan bruke bildeboka *Pølsetjuven*, for å tilrettelegge for perspektivtaking og sammenhengsførståelse. I Utdrag 18 uttrykte læreren at vi må bli flinkere til å velge ut *noe*, og bruke mer tid i ett område av kritisk tenkning. Som Klafki påpeker, kan vi ikke lære elevene våre *alt*.

7 Litteratur

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research. *Educational Researcher*, 41, 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Arizpe, E. & Styles, M. (2015). *Children Reading Picturebooks: Interpreting visual texts* (Second edition. utg.). Abingdon, Oxon: Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9781315683911>
- Beate, B. (2020). Kritisk om kritisk tenkning. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-kritisk-tenkning/kritisk-om-kritisk-tenkning/244056>
- Berg, R. C. & Munthe-Kaas, H. (2013). Systematiske oversikter og kvalitativ forskning. *Systematic reviews in qualitative research*, 23(2).
<https://doi.org/10.5324/nje.v23i2.1634>
- Bjorvand, A.-M. (2012). Vurdering av barnelitteratur. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa : utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg. utg., s. 150-173). Universitetsforl.
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Video i klasseromsforskning. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 153-166). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder : kritisk tenking i samfunnskunnskap* ([Fellesutg. bokmål/nynorsk]. utg.). Fagbokforl.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Dewey, J. (2011). *How We Think*. Project Gutenberg.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skriving og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Engedal, M. G. (2019). *Pølsetjuven*. Samlaget.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational leadership*, 43(2), 44.
- Ennis, R. H. (2016). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 37(1), 165-184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. (1989). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. *Research Findings and Recommendations*, 315.

- Ferguson, L. E. & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen?: Forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 104(2), 194-205.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking : an introduction* (Second edition. utg.). Cambridge University Press.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk : tenkning og viten*. Universitetsforl.
- Jegstad, K., Andersson-Bakken, E. & Bjørkvold, T. (Under publisering). Metoder i KriT-prosjektet. I *Kritisk tenkning i barneskolen – teori og praksis*. Skriftserien OsloMet.
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. [50]-68). Universitetsforl.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (3. udg. utg., Bd. 14). Klim. Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum journal (London, England)*, 26(1), 4-23.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Meld. St. 28 (2015–2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Midtsundstad, J. H., Willbergh, I. & Birkeland, N. R. (2010). *Didaktikk : nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Cappelen akademisk.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok : vegar til mening og tekst* [Universitetet i Agder]. Kristiansand.
- Mjør, I. & Birkeland, T. (2012). *Barnelitteratur : sjangrar og teksttypar* (3. utg. utg., Bd. [131]). Cappelen Damm akademisk.
- Muis, K. R. & Duffy, M. C. (2013). Epistemic climate and epistemic change: Instruction designed to change students' beliefs and learning strategies and improve achievement. *Journal of educational psychology*, 105(1), 213-225. <https://doi.org/10.1037/a0029690>

- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work* (1st pbk. utg., Bd. v. 14). Routledge.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (s. 149-170). Universitetsforl.
- Opplæringslova – oppl. (1998). *Formålet med opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* (§ 1-1). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pantaleo, S. (2017). Critical thinking and young children's exploration of picturebook artwork. *Language and Education*, 31(2), 152-168. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1242599>
- Paul, R. (1991). Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in a Changing World. *NASSP Bulletin*, 75(533), 120-122. <https://doi.org/10.1177/019263659107553325>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl.
- Reznitskaya, A. & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The most reasonable answer : helping students build better arguments together*. Harvard Education Press.
- Roche, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks : a guide for primary and early years students and teachers*. Routledge.
- Rowe, M. B. (1986). Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education*, 37(1), 43-50. <https://doi.org/10.1177/002248718603700110>
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet : filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Kommuneforl.
- Straum, K. (2018). 2 Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I (s. 30-52). Universitetsforlaget.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Aase, L. (2005). Literære samtalar. I B. K. o. A. Nicolaysen, Laila, (red.) (Red.), *Kultur møte i tekstar : litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Samlaget.

8 Vedlegg

1 – NSD godkjenning

8/13/2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Meldeskjema 628348

Sist oppdatert

19.06.2020

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Bilder eller videooptak av personer
- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Kritisk tenkning i barneskolen (KriT)

Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Undervisning og forskningsformidling knyttet til samtaler og kritisk tenkning, samt forskningsmetode med elevprodukter, videoobservasjon og videostimulerte intervjuer.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

For å kunne få mer innsikt i barnas samtaler og hvordan lærere kan utvikle elevenes kompetanse i å tenke kritisk er det nødvendig med video og lydopptak. Gjennom å bruke video får vi større muligheter til å analysere materialet på flere nivåer. Utover dette trenger vi kun informasjon om klassesertrinn og kjønn fordi vi ønsker å knytte forskningen til ulike trinn i barneskolen.

Vi skal filme økter på ca. en time, fokuset for filmingen er lærernes instruksjoner til elevene, lærerens oppfølging av klasseromsdiskusjoner, samt elevenes samtaler rundt det aktuelle temaet i grupper. Vårt forskningsfokus er å se på elevenes argumentasjon og utvikling av kritisk tenkning. Det er viktig for oss å filme undervisningen ettersom vi skal analysere samtaler mellom lærer-elev og elev-elev. Det er ikke mulig å gjøre næranalyser av samtaler dersom videoopptak ikke er en mulig metode. Video fanger både mimikk, kroppsspråk, verbalspråk og også til en viss grad konteksten rundt situasjonen. Forskerne vil hele tiden være til stede i klasserommet og være de som styrer kameraene. Vi vil ha et kamera som fokuserer på læreren og

et kamera som fokuserer på en fokusgruppe med elever, der vi kan fange det de samtaler om i gruppen, om de for eksempel tegner eller skriver og deres interaksjon.

Vi er bevisste på at det må tas flere etiske hensyn og særlig i forskning som inkluderer barn.

Ekstern finansiering

- Norges forskningsråd (NFR)

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Behandlingsansvar

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

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere i barneskolen

Rekruttering eller trekking av utvalget

Gjennom et samarbeid med Utdanningsetaten i Oslo har skoler med barnetrinn søkt deltakelse i prosjektet. Skolene som oppfyller kriterieriene som var oppsatt, er tatt med i prosjektet.

Alder

22 - 67

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Bilder eller videooptak av personer
- Lydoptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Ikke-deltakende observasjon**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Gruppeintervju**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Feltekspériment/feltintervensjon**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2**Beskriv utvalget**

Elever i barneskolen, 1.-7. trinn

Rekruttering eller trekking av utvalget

Klasser på skoler som har søkt om å delta jf. utvalg 1

Alder

5 - 13

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)

- Bilder eller videoopptak av personer
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?**Gruppeintervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Ikke-deltakende observasjon**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Feltekspériment/feltintervensjon**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Informasjon for utvalg 2**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 3

Beskriv utvalget

Universitetslærere

Rekruttering eller trekking av utvalget

Deltakene lærere/forelesere på workshops med barneskolelærerne.

Alder

30 - 67

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 3

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Bilder eller videoopptak av personer
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 3?**Deltakende observasjon****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 3**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

Dokumentasjon**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Gjennom å sende en epost til prosjektleder

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Gjennom å sende en epost til prosjektleder

Totalt antall registrerte i prosjektet

100-999

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**Behandling**

Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Interne medarbeidere
- Andre med tilgang til opplysningene

Hvilke andre har tilgang til opplysningene?

Masterstudenter og stipendiater som deltar i prosjektet

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres
- Adgangsbegrensning
- Andre sikkerhetstiltak

Hvilke

All data vil oppbevares på eksterne harddisker som er kryptert, passordbeskyttet og innlåst. Kodenøkkel oppbevares fysisk annet sted enn datamaterialet.

Varighet

Prosjektperiode

01.01.2020 - 01.01.2028

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

I prosjektet, som blant annet omfatter gjennomføring av undervisningsopplegg, ønsker vi å samle inn elevprodukter som elevtekster, digitale produkter, tegninger, etc. Fra lærerne ønsker vi å samle inn undervisningsplaner og -ressurser.

I dette prosjektet blir det foreldrene som gir sitt samtykke til at barna kan delta, men barna må også være informert og gi samtykke. Det er derfor viktig å informere både foreldrene og barna om hva deltakelse i prosjektet innebærer, og hva det er vi ønsker å studere. Videre er det viktig at de er informert om at deltakelse er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra studien. Det blir også viktig at vi som forskere er sensitive for hva barna gir uttrykk for under dagene datainnsamlingen pågår. For å ta hensyn til elever som ikke samtykker på datainnsamling kommer vi til å gjennomføre undervisning med 3- eller 4-delning av elevene slik at de som ikke samtykker får samme opplegg i en egen klasse. Det er kun en fokusgruppe vi tenker å filme nærmere, slik at de fleste som deltar i undervisningen vil ikke bli filmet utover helklassekameraet. Hvis ikke minst 1/4 av klassene samtykker vil vi finne andre informanter.

Det er lett å tenke seg at det i løpet av en dag på skolen kan komme inn barn eller voksne som ikke er en del av den vanlige gruppa, og dermed ikke har undertegnet samtykke. For å unngå dette vil vi henge opp lapper om at filming pågår, en av oss forskere vil også sitte utenfor klasserommet slik at vi kan hindre uvedkommende i å gå inn i klasserommet. Dersom det oppstår sensitive situasjoner der barn eller voksne er involvert, vil vi så langt det er mulig slå av kameraene eller slette opptaket. Vi vil være til stede alle observasjonsdagene. Videoopptakene vil oppbevares på en kryptert harddisk som er låst inne. Dette er i tråd med retningslinjene ved OsloMet, sist poengtert på personalmøte i januar ved ansvarlig for dataoppbevaring, Nina Hestnes.

Dette er en justering av prosjektet som har fått NFR-finansiering siden innsending første gang. 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. Prosjektet har mindre endringer, med flere innsamlingsperioder og på flere skoler. Det er nå tre perioder, ikke bare én. Det er tre skoler, ikke bare én. Samtykkeskjemaene er justert med tanke på dette. Vi har også laget en tilhørende datahåndteringsplan. Ellers er utvalg, datamateriale og metoder tilsvarende i prosjektet.



Oslo 18.02.2021

Informasjon til foresatte

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 Utdanningssetaten 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 et undervisningsopplegg i høsten 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 20.09.2021

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 skrivet 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., 2., 3., 4., 5., 6. og 7. 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 scanne 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 retningslinjer i forskningen vår. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i artikler og andre publikasjoner fra undersøkelsen. Videoopptak, skjermopptak og tekster vil bli lagret ved OsloMet – storbyuniversitetet i 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 kunne vise sekvenser av materialet, men det vil da bli anonymisert så langt det er mulig uten å gjøre materialet uforståelig. Det vil ikke bli vist opptak eller sekvenser som kan oppleves stigmatiserende overfor elever eller lærere. Utover dette er det 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, og alt dette vil bli slettet innen prosjektslutt 2028. Så lenge du er identifiserbar 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 vennlig hilsen

På vegne av forskningsgruppen,
Tuva Bjørkvold, Emilia Andersson-Bakken og Kirsti Marie Jegstad
OsloMet - storbyuniversitetet

Svarslipp

Vennligst returner svarslippen **innen 20.09.2021**

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: _____

4 – Innsideperm foran i Pølsetjuven



5 – Oppslag 13 i Pølsetjuven



6 – Innsideperm bak i Pølsetjuven





PØLSETJUVEN OG BARNAS RETTIGHETER...

Hvilken av disse barnrettighetene mener du passer best til boken "Pølsetjuven"?



1. Alle barn har rett til et navn
2. Alle barn har rett til å si sin mening og bli hørt
3. Alle barn har rett til å føle seg trygge
4. Alle barn har rett til lek og fritid
5. Alle barn har rett til å gå på skole

SKRIV RETTIGHETEN DU MENER PASSER BEST OG SKRIV HVORFOR DU MENER DET.





