

# **Kritisk tenkning i barneskolen – teori og praksis**

**Kirsti Marie Jegstad, Emilia Andersson-Bakken og Tuva Bjørkvold (Red)**

Skriftserie 2022 nr 5

**OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY**  
STORBYUNIVERSITETET



# **Kritisk tenkning i barneskolen – teori og praksis**

En publikasjon fra innovasjonsprosjektet KriT

Mai 2022

*Kirsti Marie Jegstad, Emilia Andersson-Bakken og Tuva Bjørkvold (Red.)*

*Charlotte Aksland, Sissil Lea Heggernes, Inger Kristine Jensen, Evy Jøsok, Andreas Reichelt Lind, Marthe B.A. Reffhaug, Erik Ryen, Margareth Sandvik, Ingvill Krogstad Svanes, Hilde Tørnby (Bidragsyttere)*

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Skriftserie 2022 nr. 5

ISSN 2535-6984 (trykt)

ISSN 2535-6992 (online)

ISBN 978-82-8364-404-3 (trykt)

ISBN 978-82-8364-405-0 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4

0130 Oslo

Telefon (+47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider / 200 gram på coveret

***Rapporten er kvalitetssikret av studieleder Ingeborg Krange***

***Godkjent av instituttleder Vibeke Bjarnø, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI), Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU).***



# Forord

Boka du nå holder i hånda, er resultatet av to års samarbeid mellom OsloMet – storbyuniversitetet og Utdanningsetaten i Oslo Kommune i forbindelse med et NFR-støttet innovasjonsprosjekt. Sammen har vi jobbet for å utvikle en didaktikk for kritisk tenkning i barneskolen – både Utdanningsadministrasjonen, lærere og skoleledere i Osloskolen og forskere fra grunnskolelærerutdanningen på OsloMet. Samarbeidet med Utdanningsetaten, som eier prosjektet, har vært helt avgjørende. Utdanningsadministrasjonen, særlig ved Mabel Øhlen og Sigrid Moen, har stått på gjennom koronapandemien med å finne skoler, promotere prosjektet i kommunen, organisere og legge til rette for innovasjon. Sammen med samarbeidspartnerne våre NRK Super (Norsk rikskringkasting), Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) og Norsk barnebokinstitutt (NBI) har vi hatt utviklende samtaler om nyheter for barn, undervisning i en flerkulturell skole og barnelitteratur, alt sett i lys av kritisk tenkning.

Denne utgivelsen bidrar med å konkretisere hvordan kritisk tenkning kan forstås i en barneskolekontekst, både når det gjelder kopling til læreplan og fag, gode didaktiske innganger og konkrete undervisningsopplegg der vi benytter barnelitteratur og nyheter. Alt dette er takket være et tett samarbeid med alle involverte.

Vi vil rette en spesiell takk til lærerne som har deltatt i prosjektet. Undervisningsoppleggene er i stor grad utarbeidet av dere. Uten så dedikerte, reflekterte og ikke minst fleksible lærere hadde ikke innovasjonsprosjektet blitt noe av. Av forskningsetiske hensyn er ingen navn nevnt.

Takk til førsteamanuensis Sissil Lea Heggernes og universitetslektor Inger Kristine Jensen ved OsloMet for konstruktiv respons til tekstene og Andreas Reichelt Lind for solid administrativ støtte. Erlend Lans Pedersen har stått for den grafiske utformingen av undervisningsoppleggene.

Takk også til professor Ingeborg Krange for støtte helt fra idéutforming via søknadsarbeid og til slutt kvalitetssikring av boka «Kritisk tenkning i barneskolen – teori og praksis».

Oslo 20.05.22,

*Kirsti Marie Jegstad, Emilia Andersson-Bakken og Tuva Bjørkvold*





# Innhold

Innledning .....	9
Oppbygning av boka .....	11
Referanser .....	12
1. Kritisk tenkning .....	13
1.1. Hva er kritisk tenkning? .....	13
1.2. Kritisk tenkning i læreplanen.....	17
1.3. Kritisk tenkning i ulike fag .....	20
1.4. Kritisk tenkning i begynneropplæringen.....	25
1.5. Progresjon i kritisk tenkning og dybdelæring .....	27
1.6. Kritisk tenkning og argumentasjon.....	29
1.7. Didaktikk som inngang til kritisk tenkning .....	36
1.8. Referanser.....	39
2. Didaktiske grep for å fremme kritisk tenkning.....	43
2.1. Før det hele begynner .....	43
2.2. Klasseromsdialog som fremmer kritisk tenkning.....	45
2.3. Språklig mangfold og kritisk tenkning .....	49
2.4. Problemstillinger om bærekraft som inngang til kritisk tenkning .....	52
2.5. Bildebøker som inngang til kritisk tenkning.....	54
2.6. Nyheter som inngang til kritisk tenkning .....	56
2.7. Bilder som inngang til kritisk tenkning.....	62
2.8. Referanser.....	64
3. Undervisningsopplegg .....	67





# Innledning

*Av: Kirsti Marie Jegstad, Emilia Andersson-Bakken og Tuva Bjørkvold*

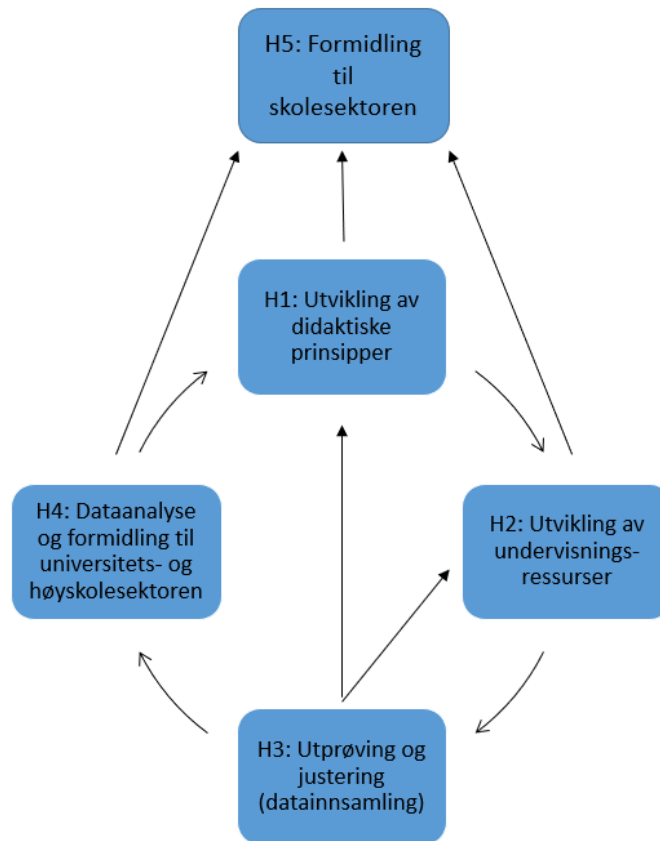
Høsten 2020 trådte det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), i kraft i norsk skole. LK20 er et resultat av en revisjon der formålet var å fornye fagene slik at de i større grad reflekterer kravene som stilles i dagens samfunn. I de nye læreplanene er kompetansebegrepet endret til å legge tydeligere vekt på elevenes evne til å reflektere og tenke kritisk, noe som fører til et behov for didaktisk kompetanse og forskning på området. Med dette som bakgrunn søkte Utdanningsetaten i Oslo kommune i samarbeid med OsloMet – storbyuniversitetet Norges Forskningsråd om midler til et innovasjonsprosjekt med fokus på hvordan læreren kan bruke barnelitteratur og nyheter i arbeidet med kritisk tenkning. Våren 2020 fikk vi tildelt midler, og prosjektet Kritisk tenkning i barneskolen (KriT) kunne starte.

KriT-prosjektet har som hovedmål å utvikle en didaktikk for kritisk tenkning for 1.–7. trinn med utgangspunkt i nyheter og barnelitteratur. Prosjektet vil etablere didaktiske prinsipper som lærere kan bruke som grunnlag for arbeidet med kritisk tenkning uavhengig av elevenes alder, identitet og sosial og kulturell bakgrunn. I tillegg til hovedmålet har vi en rekke delmål. Disse inkluderer å:

- utvikle et didaktisk rammeverk for arbeid med kritisk tenkning på alle trinn og i alle fag i barneskolen uavhengig av elevenes kultur, språk og identitet
- identifisere kjennetegn på kritisk tenkning hos elever i barneskolen
- utvikle didaktiske prinsipper for bruk av barnelitteratur i arbeidet med kritisk tenkning
- utvikle didaktiske prinsipper for bruk av nyheter i arbeidet med kritisk tenkning
- identifisere kjennetegn på spørsmål som fremmer kritisk tenkning
- undersøke hvordan læreren kan legge til rette for kritisk tenkning når eleven er flerspråklig

Forskningsdesignet vårt tar utgangspunkt i designbasert forskningsmetode for å utvikle både teori og undervisningspraksis. I designbasert forskning samarbeider folk i undervisningssektoren med forskere mot et felles mål (Anderson & Shattuck, 2012). Hovedprinsippet er å ta utgangspunkt i praktiske undervisningssituasjoner og ut fra dem utvikle mer allmenne prinsipper for undervisning som i sin tur kan komme andre skoler og forskere til gode.

For å få til en stadig veksling mellom praksis og utvikling av teori foregår arbeidet i sykluser (Backer & van Erde, 2014). I hver syklus utvikles didaktiske prinsipper for kritisk tenkning og undervisningsressurser, som prøves ut i klasserommet. Forskning og erfaring fra én syklus bidrar til å videreutvikle de didaktiske prinsippene og undervisningsressursene i neste syklus, som vist i figur 1. Dette innebærer et tett samarbeid mellom lærerne og forskerne som er involvert i prosjektet. Totalt har vi i KriT gjennomført tre fulle sykluser med undervisning på alle trinn i barneskolen.



**Figur 1: Oversikt over innholdet i én syklus i KriT-prosjektet**

For at didaktikken som utvikles, både skal fungere for lærere i skolen og gi en teoretisk forståelse som kan brukes av andre lærere og forskere, er det avgjørende at språket som blir brukt, blir forstått av alle som er med i prosjektet (Shpeizer, 2018). Fra før finnes det ikke et tydelig svar på hva kritisk tenkning i barneskolen er, men gjennom prosjektet jobber lærere og forskere for å skjønne mer av hva det kan innebære. Å sette ord på praksis blir derfor avgjørende, og vi har valgt noen tilnærminger for å få det til: videofilming av all undervisning, videostimulerte intervjuer og intervjuer med lærere.

Alle undervisningsøktene (totalt 28 økter) er videofilmet med helklassekamera og mikrofon på læreren. Øktene varierer fra 60 minutter og til flere timer over flere dager. I tillegg har vi hatt kamera på noen utvalgte grupper av elever, der vi også har tatt opp lyd. Vi har videofilmet undervisningen, slik at vi kan gå tilbake til samme time flere ganger for å studere den i detalj og på ulike måter (Blikstad-Balas & Klette, 2021). For eksempel har vi sett på hvordan læreren stiller spørsmål, hvordan elevene svarer, og hvordan læreren følger opp elevsvarene. Vi har også analysert samme økta med tanke på hvordan oppstarten er, hvordan elevaktiviteten er, og hvordan elementer fra timen blir brukt videre i økta av læreren. Denne måten å arbeide på, når flere forskere kan analysere samme sekvens flere ganger, gir større troverdighet i prosjektet.

Underveis i undervisningen har både lærere og forskere reflektert over situasjoner i klasserommet der de tenkte at kritisk tenkning kunne foregå. Det kan være i helklassesamtaler, i samtaler mellom lærer og enkeltelever, i samtaler mellom elever og i andre undervisningsaktiviteter. Etter timen samlet lærere og forskere seg og så på videoklipp med spesielt interessante sekvenser. Lærerteamet ble bedt om å reflektere rundt det som skjedde, og sette ord på hvorfor læreren tok akkurat det valget, for eksempel valget om å følge opp et

elevinitiativ eller ikke. Disse videostimulerte intervjuene har vært viktige for å skjønne hva som kunne være kritisk tenkning, og sette ord på det (Bjørkvold, 2021).

I designbasert forskning er utvikling sentralt. Vi har derfor gjennomført intervjuer med lærere helt i begynnelsen av prosjektet og mot slutten av perioden for å se om det har skjedd en endring. Temaet var hvordan lærerne forsto kritisk tenkning mer generelt, og hva arbeid for å fremme kritisk tenkning kunne innebære i barneskolen. Det ser ut til at forståelsen av kritisk tenkning er blitt utvidet gjennom prosjektet, for eksempel at perspektivtaking, noe som innebærer å se en sak fra flere sider eller å se hva ulike aktører i en sak mener, ofte blir inkludert, i tillegg til kildekritikk og argumentasjon. Både lærere og forskere ser i større grad potensiale for hvordan de kan ta utgangspunkt i påstander, nyheter og barnelitteratur for å jobbe med kritisk tenkning. Vi ser også at vi i større grad har fått et felles språk nå i slutten av prosjektet enn det vi hadde i starten.

Et annet sentralt funn som har kommet fram gjennom innovasjonen, er at tid er en avgjørende faktor for å lykkes med å fremme kritisk tenkning i barneskolen. Elevene trenger en del tid til å sette seg inn i tematikken for å kunne forholde seg kritisk til den, særlig om undervisningsopplegget krever mye faglig kunnskap. Sentralt i alle undervisningsoppleggene er derfor å la elevene få tid og ro på seg til å kunne tenke kritisk, og at læreren legger opp en økt der de får lov å gå inn i tematikken fra ulike ståsteder. Dette vil innebære at læreren ofte må sette av mer tid til et planlagt emne for å kunne gå i dybden. Videre funn, med utdypinger og presentasjoner av materialet, vil komme i andre vitenskapelige publikasjoner fra prosjektet.

## Oppbygning av boka

Målet med KriT er blant annet å utvikle en didaktikk for kritisk tenkning i barneskolen. En konkretisering av dette målet er denne utgivelsen i OsloMet sin skriftserie, «Kritisk tenkning i barneskolen – teori og praksis». Boka består av tre deler, som til sammen beskriver hvordan kritisk tenkning kan forstås og arbeides med i klasserommet. Den representerer dermed en viktig del av KriT-prosjektets innovasjon. Her presenteres kunnskap både på et teoretisk og praktisk nivå – alt utviklet og ervervet gjennom KriT. Innovasjonen ligger i å se hvordan kritisk tenkning kan realiseres i barneskolen på ulike trinn, gjennom en didaktikk der kritisk tenkning ligger som et overordnet mål for timen. Fordi vi med innovasjonen ønsker en utvikling i skolen, er målgruppa for teksten i hovedsak lærere og lærerstudenter.

I første del av boka presenterer vi hvordan vi i prosjektet forstår kritisk tenkning, hva læreplanen sier om kritisk tenkning, og hvordan lærere kan arbeide med kritisk tenkning i ulike fag og i begynneropplæringen. Vi presenterer også hvordan lærerne kan jobbe med progresjon i kritisk tenkning og argumentasjon.

I andre del presenterer vi ulike didaktiske grep lærerne kan benytte seg av når de skal jobbe med kritisk tenkning i barneskolen. Vi viser hvordan de kan lage en god inngang til tematikken klassen skal jobbe med, hvordan de kan legge opp til en klasseromsdialog som fremmer kritisk tenkning, og hvordan de kan jobbe med kritisk tenkning i et mangfoldig klasserom. Vi diskuterer også hvordan bildebøker, nyheter, bilder og problemstillinger knyttet til bærekraft kan brukes som inngang til kritisk tenkning.

I tredje og siste del presenterer vi undervisningsopplegg utviklet i prosjektet. Disse har lærere og forskere utviklet i samarbeid, og lærerne har gjennomført dem i klassene sine. I ettertid har oppleggene blitt revidert, etter refleksjoner gjort i felleskap. Undervisningsoppleggene har lenker til sider på KriT-bloggen (<https://uni.oslomet.no/krit>). Der finner du også utskriftsmaler og andre ressurser til bruk i undervisningen.

## Referanser

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Bakker, A. & van Erde, D. (2014). An introduction to design-based research with examples from statistics education. I A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping & N. Presmeg (Red.), *Approaches to qualitative research in mathematics education* (s. 429–467). Springer.
- Bjørkvold, T. (2021). Videostimulert intervju. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 105–124). Universitetsforlaget.
- 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.
- Shpeizer, R. (2018). Teaching critical thinking as a vehicle for personal and social transformation. *Research in education*, 100(1), 32–49. <https://doi.org/10.1177/0034523718762176>

# 1. Kritisk tenkning

I denne delen presenterer vi teoretiske perspektiver på kritisk tenkning med forslag til hvordan disse kan arbeides med i skolen. Først diskuterer vi hva kritisk tenkning er på et mer overordnet nivå. Deretter ser vi på hvordan begrepet blir belyst i læreplanen. Videre beskriver vi hvordan kritisk tenkning kan forstås i ulike fag og på tvers av fag i begynneropplæringen. Til slutt presenterer vi hvordan man kan jobbe med progresjon i kritisk tenkning, og kopler kritisk tenkning til elevenes argumentasjon – og vurderingen av den.

## 1.1. Hva er kritisk tenkning?

*Av: Evy Jøsok og Ingvill Krogstad Svanes*

Begrepet kritisk tenkning er et omfattende begrep. I denne teksten forsøker vi å gi en bakgrunn for hva kritisk tenkning kan være. Hva kan selvstendig kritisk tenkning bety i møte med elever, og hvorfor skal vi jobbe med det?

### 1.1.1. Hva mener vi med «kritisk»?

Når vi skal forsøke å forstå hva som ligger i begrepet «kritisk tenkning», kan det være fruktbart å se nærmere på ulike måter å forstå ordet «kritisk» på. I hverdagspråket bruker vi ofte begrepet «kritisk» synonymt med det å være negativ. «Ikke vær så kritisk!» sier vi kanskje. Eller vi er «selvkritiske», som innebærer at vi vurderer oss selv, gjerne litt strengt. I faglig sammenheng er det å være kritisk noe annet enn å være negativ, og vi kan nærme oss begrepet på to ulike måter.

På den ene siden kan vi forstå kritisk tenkning som resonnerende tenking. Denne måten å forstå begrepet på er forankret i opplysningstidens tenkning og en tro på at vitenskap og logikk kan gi riktige svar. Det er viktig å argumentere godt for seg og gjennom gode argumenter vise hva som er riktig eller sant. På den andre siden kan vi forstå ordet «kritisk» som maktkritisk. Her blir målet med tenkingen å stille seg kritisk til ulike maktstrukturer man finner på individ- og samfunnsnivå, for eksempel kan man stille seg kritisk til at noen bestemmer mer enn andre. Er det riktig at de eldste barna på skolen oftere har fotballbanene i friminuttet enn de yngste? Og hvorfor bestemmer voksne hva som er riktig tempo i klimatiltakene, ikke barn og ungdom? Denne måten å forstå begrepet på er forankret hos blant annet Marx og tenkere knyttet til Frankfurterskolen (Vasquez et al., 2019).

Ordet «kritisk» er avledet av det gammelgreske ordet *krínein*, som betyr «å skjelne», altså å skille mellom hvilke antakelser som er sanne eller falske, gyldige eller ugyldige (Ferrer et al., 2019). Det vil si at uansett hvor gode argumentene og resonnementene er, så hjelper ikke det om de er bygget på falske eller ugyldige premisser. Dersom en elev blir spurt om han liker norsk eller matematikk best, ligger det i premissene at han liker et av fagene. Det er ikke relevant hvor godt eleven kan argumentere hvis svaret egentlig er at han ikke liker noen av delene.

### 1.1.2. Hva mener vi med «kritisk tenkning»?

For at kritisk tenkning skal bli meningsfullt for lærere og elever, må vi prøve å konkretisere, eller operasjonalisere, begrepet slik at det skaper mening generelt i undervisningen og inn i ulike fag. Overordnet kan vi si at kritisk tenkning handler om reflekterende tenkning, en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter (Ferrer et al., 2019).

Hvis vi forsøker å bryte ned denne definisjonen, ser vi først at kritisk tenkning handler om refleksjon og en form for dypere tenkning (Facione, 2020). Dette skiller seg fra spontan og erfaringsbasert tenkning som preger hverdagen vår. Det er forskjell på å slenge ut at «jeg synes rosa er en jentefarge», og å sammen utforske hvorfor noen snakker om jente- og guttefarger – selv om mange i klassen er uenige i at farger har noe med kjønn å gjøre. Hvorfor har det blitt sånn? Er det egentlig riktig? I lys av dette inkluderer kritisk tenkning å ta et skritt tilbake og vurdere sin egen argumentasjon og sine egne påstander eller ståsteder utenfra.

En kritisk tenkende person lytter også til nye argumenter og prøver å forstå dem, noe som inkluderer en evne til å erverve seg ny kunnskap og granske kilder kritisk. En klasse vi jobbet med, oppdaget for eksempel at reklamebrosjyren fra lekebutikken hadde rosa bakgrunn på noen leker og blå bakgrunn på andre. Hvorfor det? Er de voksne med på å gjøre at noen snakker om jentefarger og guttefarger? På den måten lærer elevene å se sammenhenger. I dette arbeidet er det også viktig for en kritisk tenker å formulere og argumentere for den utvidede eller nye konklusjonen som han eller hun har kommet fram til gjennom prosessen (Facione, 2020).

I definisjonen ovenfor så vi at kritisk tenkning også innebærer en aktiv og vurderende tilnærming. En kritisk tenkende elev er altså en aktiv elev. Å tenke kritisk er en kreativ prosess der ulike muligheter og perspektiver utforskes (Fisher, 2011). Å ta andres perspektiver og se en sak fra flere sider er vesentlig i kritisk tenkning (Børhaug & Christophersen, 2012; Schjelderup 2012). Dette står i motsetning til å passivt akseptere ideer og informasjon fra andre eller trekke raske konklusjoner uten overveielse. Det å tenke kritisk er mer anstrengende og ubehagelig enn umiddelbart å godta det som møter oss (Dewey, 1997). Det kan altså være strevsomt å være en kritisk tenkende elev, og dette arbeidet krever mye støtte fra læreren.

Hva innebærer det så at elevene skal ha en *vurderende tilnærming* til antakelser og vedtatte sannheter? Kritisk tenkning kan ses på som en prosess som inneholder et sett av grunnleggende tenkeferdigheter. Dette innebærer blant annet å

1. finne begrunnelser og konklusjoner i et eksempel
2. klargjøre og tolke innholdet
3. bedømme troverdigheten
4. analysere og evaluere argumentene
5. gjøre seg opp en mening om eksempelet
6. produsere argumenter og trekke konklusjoner

(Med utgangspunkt i Fisher 2011 og Ferrer et al., 2019.)

Dette arbeidet innebærer altså å ta et skritt tilbake og analysere eller tolke for så å trekke en form for konklusjon. Vi kan tenke oss en klasse som diskuterer en TikTok-video om at det er farlig å bruke sikkerhetsbelte i fly. Da kan de seks punktene ovenfor se slik ut:

1. Hvordan begrunnes det i videoen at sikkerhetsbelte er farlig? Hva er konklusjonen?
2. Er det ord eller opplysninger som er vanskelig å forstå, som må tolkes?
3. Hvem har laget videoen og hvorfor? Er dette en nyhet i andre medier?
4. Hva tenker vi om argumentene som brukes i videoen? Virker de troverdige? Har vi hørt noe liknende før?
5. På bakgrunn av det som er diskutert, hva skal vi mene om dette?
6. Hvilke argumenter skal vi bruke hvis noen er uenige med oss?

Deretter går elevene over til å øve på å argumentere og forklare hva de har kommet fram til.

I dette eksempelet ser vi også at kildevurdering er en sentral dimensjon ved kritisk tenkning. Strategisk kildevurdering er nødvendig for å forholde seg til sin egen og andres argumentasjon

og handler om å vurdere kildens troverdighet, objektivitet og autoritet (Ferguson & Krange, 2020). Gjennom kildevurdering går man bak kilden og vurderer avsenderen og agendaen nøye.

Ulike syn på kritisk tenkning kan bunne i ulike syn på hva kunnskap er. Dette handler om hva som teller som kunnskap, og hvordan man forholder seg til grader av sannhet i framstillingen av et tema (Ferguson & Krange, 2020). Når det gjelder hva som regnes som kunnskap, kan det være noe ulikt fra skolefag til skolefag. Vi nærmer oss en larve ulikt om vi leser og skriver med utgangspunkt i *Lille larven aldri mett* i norsk- eller engelsktimen, eller om vi lærer om larver i naturfagstimen. Og det er ikke sikkert at statsminister Fahr i boka *Egoland* har samme forståelse av demokrati som samfunnsfagsboka har. Denne typen sammenstillinger kan i seg selv være velegnet for kritisk tenkning. Hva kan vi lære av denne teksten? Og hva er egentlig sant? Siden det kan være utfordrende – og noen ganger umulig – å vite hva som er sant, må vi hele tiden forholde oss kritisk og aktivt til kunnskapen vi har tilgjengelig. Dette bør danne utgangspunktet for både handlingene og valgene vi gjør (Dewey, 1997; Ennis, 1987).

Ovenfor har vi sett at det er ulike måter å bryte ned og operasjonalisere hva kritisk tenkning kan være. Både definisjonene og forsøkene på operasjonaliseringene viser kompleksiteten i begrepet, men vi har også sett at det er fellestrekk mellom dem. Uansett teoretisk forståelse av kritisk tenkning vil arbeidet med kritisk tenkning i klasserommet innebære arbeid i det små, skritt for skritt. I klasserommet øver vi på kritisk tenkning med elevene når vi jobber med et eller flere av de operasjonaliserte elementene nevnt ovenfor. Arbeidet med kritisk tenkning er en sammensatt prosess, og kritisk tenkning tar lang tid å utvikle.

### **1.1.3. Kritisk tenkning som generell ferdighet eller knyttet til faglig innhold?**

I tillegg til overordnede definisjoner og operasjonaliseringer finnes det ulik forståelse av kritisk tenkning i ulike fag (se kapittel 1.3). En pågående diskusjon er om vi skal se på kritisk tenkning som en grunnleggende ferdighet uavhengig av skolefag, eller om det bør knyttes til faglig innhold innad i fagene. Spørsmålet er altså om vi bør undervise eksplisitt og direkte i kritisk tenkning som en egen disiplin (Fisher, 2011), eller om vi ser på kritisk tenkning som noe som ikke kan generaliseres på tvers av fagområder (McPeck, 1990). Et eksempel kan være at elevene skal lære å strukturere et argument. Skal vi undervise om argumentasjon som en generell ferdighet, eller skal det knyttes til å skrive et leserinnlegg i norsktimen eller å argumentere for kildesortering i naturfagstimen? Når elevene skal vurdere holdbarheten til en kilde, skal de lære om det på generell basis, eller knytte det til en reklametekst i norsktimen eller en politisk tale i samfunnsfagstimen? Som disse eksemplene viser, får ulike syn på kritisk tenkning konsekvenser for hvordan vi skal undervise denne type tenkning i klasserommet.

### **1.1.4. Er én type tenkning bedre enn annen tenkning?**

Et interessant og relevant spørsmål å stille seg er hvilken plass det normative, eller rettleidende, aspektet skal og bør ha i kritisk tenkning. Kritisk tenkning innebærer noe normativt fordi vi ser tenkningen i forhold til standarder eller kriterier for hva som er akseptert eller «god» tenkning (Bailin og Siegel, 2003). Det er denne gode tenkningen vi ønsker å oppnå i klasserommet.

Det er også vanskelig å svare på om vi kan kalle det kritisk tenkning når argumentene er veloverveide og aktivt vurderende, mens konklusjonen ikke står i forhold til det vi tenker er normativt riktig. I klasserommet kan vi tenke oss at dette kan oppstå dersom elevene utfordrer det vi mener er «riktige» syn på for eksempel sosial kompetanse eller temaer som rasisme og fremmedfrykt. Denne normative tenkningen er også interessant sett opp mot en iboende spenning i LK20. Læreplanen sier på den ene siden at skolen er satt til å sosialisere elevene inn i et normfellesskap med positive holdninger til menneskerettigheter, demokrati, likestilling,

bærekraft og mangfold, samtidig som skolen skal arbeide for å skape selvstendig kritisk tenkende elever. Hva gjør vi når elever har holdninger vi finner uakseptable, men begrunner dem godt?

#### **1.1.5. Kritisk tenkning i klasserommet**

Arbeidet med kritisk tenkning må planlegges godt. Før timen begynner, må vi på den ene siden lage et opplegg der vi planlegger og tilrettelegger for kritisk tenkning hos elevene. På den andre siden må vi tenke over hvordan vi i møte med elevene og det «uplanleggbare» kan åpne opp for muligheten for kritisk tenkning. Når man planlegger en økt, kan det være fruktbart å finne innhold til timen som for eksempel åpner for å se en sak fra flere perspektiver eller se sammenhenger. Læreren kan legge til rette for aktiviteter der elevene får hjelp til å se hvem som står bak tekster, legge opp til samtaler der elevene må resonnerer og trekke sammenhenger, eller stille spørsmål som får elevene til å tenke over hvem som bestemmer og har makt, både på individ- og samfunnsnivå.

Når det gjelder klasseromssamtaler mellom elever og lærer, må vi som lærere øve på å være bevisste på hva som kan åpne for kritisk tenkning, og hva som ikke gjør det. Her er spørsmålene vi stiller, helt sentrale, slik at samtalen ikke bare skal bevege seg på et hverdagslig og overflatisk nivå, men gå i dybden. For eksempel kan samtalen føre til at elevene kan se sammenhenger og ulike perspektiver, eller at elevene evner å vurdere sine egne argumenter opp mot ny informasjon og kunnskap som kommer inn i samtalen. På den måten vil elevene kanskje endre sine opprinnelige meninger, eller omgjøre innholdet til handling, slik vi har sett er sentralt i noen definisjoner av kritisk tenkning. I disse samtalene står kommunikasjonen og argumentasjonen helt sentralt. Lærernes hvorfor-spørsmål skaper for eksempel ofte fordi-svar hos elever, i motsetning til spørsmål som i mindre grad fremmer refleksjon og begrunnelse. På den måten øves elevene i å argumentere, lytte og bygge på hverandres argumenter for så å trekke konklusjoner.

Selv om man som lærer ofte kan identifisere, justere og aktivt jobbe med elevenes kritiske tenkning gjennom samtaler, kan elevene også møte andres perspektiver gjennom for eksempel nyheter, barnelitteratur og filmer. På den måten presenterer undervisningen resonnerer, argumenter og sammenhenger for elevene, slik at de i etterkant kan bearbeide og jobbe videre med det de har fått av ny kunnskap.

#### **1.1.6. Oppsummering**

I denne teksten har vi sett på hvordan begrepet kritisk tenkning kan forstås. Oppsummert kan vi si at elever som tenker kritisk, er elever som er aktive og reflekterte i tilegnelsen av kunnskap, og i møte med verden. De tar ikke alt for god fisk, men har en vurderende tilnærming for eksempel til informasjon og til hvem som bestemmer. Disse elevene prøver å se en sak fra flere sider, ta andres perspektiver og se sammenhenger. De lytter også til andre og prøver å forstå deres standpunkter, for til slutt å gjøre seg opp sin egen mening og argumentere for den. Kritisk tenkning kan ses på som en generell ferdighet, men har også ulike kvaliteter og arbeidsformer innenfor ulike skolefag. Kritisk tenkning er komplekst og ikke noe vi blir ferdige med. Det er derfor viktig å øve elevene på ulike delområder og jobbe med å ta små steg om gangen.

Denne forståelsen ligger som bakgrunn for de neste kapitlene om kritisk tenkning i læreplanen og i ulike fag. Hvordan kritisk tenkning kan arbeides med i klasserommet, kommer vi tilbake til i del 2 og 3 der vi beskriver de didaktiske prinsippene for kritisk tenkning og konkrete undervisningsopplegg og den faglige bakgrunnen for dem.



## 1.2. Kritisk tenkning i læreplanen

Av: *Marthe B.A. Reffhaug, Kirsti Marie Jegstad og Emilia Andersson-Bakken*

Kritisk tenkning er framhevet i Kunnskapsløftet 2020 (LK20), der det er tatt inn som en del av kompetansebegrepet:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

I lys av kompetansebegrepet ser vi at kritisk tenkning ligger som et fundament for all læring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Selv om kritisk tenkning har fått en sentral posisjon i læreplanverket og inngår i en ideologisk, lovgivende tekst som forplikter alle i skoleverket til å innarbeide det i profesjonsutøvelsen sin, er ikke begrepet entydig, noe vi så eksempler på i forrige kapittel (se kapittel 1.1). I denne teksten vil vi vise hvordan kritisk tenkning kommer til syne i læreplanen. I læreplanverket nevnes kritisk tenkning eksplisitt og implisitt i både overordnet del og læreplanene for fag. Videre vil vi se på noen eksplisitte og noen implisitte formuleringer og hva de kan bety.

### 1.2.1. Kritisk tenkning i overordnet del

I overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) er kritisk tenkning som begrep blant annet beskrevet ved at det vises til opplæringsloven § 1-1: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (s. 3). Videre er kritisk tenkning nevnt eksplisitt flere steder, og spesielt i kapittelet som heter «Kritisk tenkning og etisk bevissthet», der det er nært koplet til vitenskapelig tenkemåte. Utover dette er kritisk tenkning mer implisitt til stede gjennom at det framhever elevens deltakelse i demokratiet ved å peke på at «skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden» (s. 5).

Målet med kritisk tenkning er å opprettholde og utvikle demokratiet (Facione, 1990). Dette synet kommer også fram i den overordnede delen av læreplanen, som har et normativt siktemål. Eksempler på dette er at skolen skal være et sted der elevene opplever demokrati i praksis, og at «skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis» (s. 15). Formuleringene som sier at «skolen skal» er ikke direkte knyttet til kritisk tenkning, slik at det vil være opp til lærerne nøyaktig hvordan koplingene gjøres.

### 1.2.2. Kritisk tenkning i læreplanene for fag

Fagene som er i fokus i KriT-prosjektet, og dem vi vil se nærmere på her, er samfunnsfag, naturfag, norsk og engelsk. De fire fagene har noen fellestrekk for hvordan kritisk tenkning omtales i læreplanene, og dette er i hovedsak knyttet til fellestrekk ved læreplanens oppbygning, for eksempel ved at alle fagene framhever kildevurdering og argumentasjon som sentralt i arbeidet med grunnleggende ferdigheter. I tillegg er ulike perspektiver på kritisk tenkning sentrale i tekstene som beskriver de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap. Utover dette framheves kritisk tenkning i varierende grad og på ulike måter. Det skal vi se nærmere på i de neste avsnittene.

I læreplanen i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020a) er kritisk tenkning knyttet til å forstå samfunnet og kunne være en aktiv medborger. Ordet «kritisk» nevnes kun seks ganger i læreplanen for barnetrinnet, men samfunnsfag er allikevel faget der kritisk tenkning er tydeligst til stede. I innledningen står det at «[s]amfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaparglede og utforskartrøng og bygge opp under haldningar og verdier som toleranse, likeverd og respekt» (s. 2). Oppmerksomheten på kritisk tenkning finner vi igjen i kompetansemålene gjennom gjennomgående vekt på kildevurdering, perspektivmangfold, makt og sammenhengsforståelse.

I læreplanen i naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2020b) er kritisk tenkning knyttet til samspillet mellom mennesket og naturen og det å kunne forholde seg kritisk til informasjon og argumentasjon. I innledningen hevdes det at «[k]unnskap om samspillet mellom natur, individ, teknologi og samfunn kan fremme elevenes evne til kritisk tenkning og bidra til at de tar bevisste valg i hverdagen» (s. 2). Til sammen er ordet «kritisk» nevnt seks ganger i læreplanen for barnetrinnet – i hovedsak knyttet til å kunne forholde seg kritisk til informasjon og argumentasjon i samfunnsdebatten. Dette er eksplisitt nevnt ved at elevene skal kunne «vurdere kritisk hvordan naturvitenskapelig informasjon framstilles og brukes i argumenter» (s. 5). Kritisk tenkning nevnes ikke i kompetansemålene, men til tross for dette kjenner vi igjen flere perspektiver på kritisk tenkning. På de yngre trinnene (jf. kompetansemålene etter 2. og 4. trinn) er dette i hovedsak knyttet til sammenhengsforståelse, som vi også så i sitatet fra læreplanens innledning ovenfor, og til en viss grad til perspektivmangfold. I kompetansemålene etter 7. trinn vektlegges i større grad argumentasjon, vitenskapelig metode og kunnskapssyn.

I læreplanene i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020c) og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2020d) er kritisk tenkning knyttet til arbeid med tekster og tekstkulturer. I læreplanen i norsk for barnetrinnet nevnes ordet «kritisk» ti ganger. I innledningen til faget står det at «[f]aget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (s. 2). Under «Demokrati og medborgerskap» er det lagt vekt på at elevene skal lære seg å håndtere meningsbrytninger gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer.

Læreplanene tar i hovedsak for seg kritisk tenkning gjennom kritisk tilnærming til tekst. Det er imidlertid ingen kompetansemål som eksplisitt omtaler kritisk tenkning, men det står i «Underveisvurdering etter 7. trinn» i norskfaget at elevene utvikler kompetanse når de «braker kilder kritisk og argumenterer muntlig og skriftlig». Til tross for at kritisk tenkning ikke nevnes eksplisitt i kompetansemålene, er det implisitt til stede gjennom argumentasjon, perspektivmangfold, makt og sammenhengsforståelse. Lærerens valg av innfallsvinkler er avgjørende for hvordan det jobbes med kritisk tenkning i norsk. Flere kompetansemål åpner for at man skal utforske og samtale, og der kan man bruke mange innfallsvinkler til kritisk tenkning.

Læreplanen i engelsk nevner ordet «kritisk» fem ganger i forbindelse med «Kjerneelementer» og «Grunnleggende ferdigheter». I engelsk skal elevene tilegne seg kunnskap om kultur og samfunn «gjennom å reflektere over, tolke og kritisk vurdere ulike typer engelskspråklige tekster» (s. 3). Vekten ligger spesielt på kildevurdering, som nevnes i de grunnleggende ferdighetene skrivning, lesing og digitale ferdigheter. I kompetansemålene kommer kritisk tenkning indirekte til syne gjennom perspektivmangfold, sammenhengsforståelse og kildevurdering. Dette gjelder fortrinnsvis for kompetansemålene etter 7. trinn. I kompetansemålene etter 2. og 4. trinn er det få spesifikke referanser til kritisk tenkning, men om læreren ønsker det, går det an å legge inn kritisk tenkning i møtet med litteratur (les mer om kritisk tenkning i begynneropplæringen i kapittel 1.4 og om bildebøker som inngang til kritisk tenkning i kapittel 2.5).

### **1.2.3. Oppsummering**

Oppmerksomheten på kritisk tenkning i læreplanverket er i hovedsak formulert i overordnet del av læreplanen og de innledende tekstene til læreplanene for fag («Om faget», «Kjerneelementer», «Grunnleggende ferdigheter» og «Tverrfaglige temaer»). Det er ingen av kompetansemålene i samfunnsfag, naturfag, norsk og engelsk for 1.–7.trinn som omtaler kritisk tenkning. Til tross for dette åpner læreplanene opp for mangfoldige perspektiver og innfallsvinkler gjennom indirekte beskrivelser av kritisk tenkning. For å finne dem kan man bruke perspektiver som er beskrevet i andre deler av skriftserien, for eksempel perspektivene til Lionel Lim (2015) som presenteres i kapittel 1.3.1, eller til Leila Ferguson og Ingeborg Krange (2020) som legger vekt på kildevurdering, argumentasjon og kunnskapssyn. Samtidig understreker dette viktigheten av lærerens forståelse for kritisk tenkning, ettersom den vil påvirke hvordan denne typen tenkning blir realisert i klasserommet.

I neste kapittel (kapittel 1.3) vil vi utdype hva som kjennetegner kritisk tenkning i ulike fag.

## 1.3. Kritisk tenkning i ulike fag

Av: Evy Jøsok, Kirsti Marie Jegstad, Charlotte Aksland og Marthe B.A. Reffhaug

En definisjon av kritisk tenkning vil være mer eller mindre den samme uansett hvilke fag det er snakk om, fordi kritisk tenkning i bunn og grunn handler om å forholde seg aktivt og vurderende til informasjon. Hva man derimot vektlegger i undervisningen for å øve opp kritisk tenkning hos elevene vil kunne variere noe fra fag til fag. Som vi så i forrige tekst om kritisk tenkning i læreplanene (kapittel 1.2), er det noen felles variabler som vil være sentrale uansett hvilke fag man underviser i, slik som argumentasjon og kildekritikk.

Når det gjelder argumentasjon, er det to perspektiver som er viktig å ha med seg. På den ene siden må lærere øve opp sine egne ferdigheter i hvordan de kan stille de riktige spørsmålene for å få fram dybden, perspektivmangfoldet og sammenhengene i temaene man jobber med. På den andre siden må lærerne øve opp elevenes ferdigheter i argumentasjon. Argumentasjon er en så viktig del av kritisk tenkning at det har fått et eget kapittel (se kapittel 1.6), men det vil også inngå i denne teksten der vi presenterer ulike inngangsporter til hvordan man kan jobbe med kritisk tenkning med utgangspunkt i ulike fag.

### 1.3.1. Kritisk tenkning i samfunnsfag

I samfunnsfaget står maktkritikken eller normkritikken svært sentralt når både lærere og elever skal jobbe med kritisk tenkning og forstå hva det er. For at mennesker skal være frie og selvstendige medborgere i et demokrati, må de kjenne til og forstå hvordan ulike maktstrukturer har påvirket og påvirker samfunn, natur og individer i fortid, nåtid og framtid. Dette betyr i praksis at de på den ene siden må lære om hvordan både det lokale, nasjonale og internasjonale samfunnet er organisert og fungerer. På den andre siden må de evne å stille spørsmålsteget og kritiske spørsmål til enkeltindividers handlinger og ulike samfunnsstrukturer. Her vil relevante spørsmål å stille for eksempel være «Er det riktig at det er disse som skal bestemme dette?», «Kan det finnes andre perspektiver i denne saken som gjør at vi får belyst temaet på en annen måte?», «Hvem bestemmer eller har bestemt dette?», «Hvilken makt har jeg til å endre?», «Hvordan kan dette endres?» og «Er det brukt noen hersketeknikker i denne debatten?»

Lim (2015) har utviklet et rammeverk for opplæring i kritisk tenkning i samfunnsfag der han poengterer betydningen av å problematisere og stille spørsmål. Han lister opp en rekke premisser som han mener må være til stede for det han kaller en samfunnsorientert tilnærming til kritisk tenkning.

For det første peker Lim på viktigheten av å jobbe med elevenes evne til å forstå *sammenhenger*. Det handler om evne til å forstå strukturer og mekanismer i samfunnet og hvordan individer, grupper og institusjoner står i relasjon til hverandre. Kjøper man for eksempel en billig T-skjorte, er det ofte en sammenheng mellom den lave prisen og forholdene den er produsert under.

Et annet premiss Lim er opptatt av, er det han kaller *kontekstualisering*. Det innebærer at arbeidet med kritisk tenkning må knyttes til reelle og aktuelle samfunnsfaglige diskusjoner. For at elevene skal kunne åpne seg for å tenke kritisk må diskusjonene knyttes til noe elevene forstår eller på en eller annen måte har et forhold til.

Videre løfter Lim fram *perspektivrikdom*. Først og fremst er han opptatt av maktperspektiver, men også evnen til å skille mellom individ- og samfunnsperspektiv i tillegg til politiske, religiøse og økonomiske perspektiver. Jobber man for eksempel med Holocaust i samfunnsfag, må man jobbe med temaet fra flere perspektiver og synsvinkler, både for å få elevene til å tenke kritisk rundt historien, men også for å få dem til å forstå at historien må forstås både i nåtidens og

datidens perspektiv. Gjennom arbeid med vekt på perspektivrikdom øver man elevenes evne til å forstå og lære seg å se sosiale maktforhold og motsetninger mellom ulike grupper i samfunnet.

Til slutt trekker Lim fram viktigheten av å se og forstå at det kan finnes *flere ulike løsninger* på et problem. Tar vi for eksempel bærekraft, finnes det mange ulike måter man kan jobbe for å skape et mer bærekraftig samfunn på. Det er ikke én løsning som er riktig. I mange samfunnsfaglige spørsmål er man ikke opptatt av å finne ett riktig svar, men snarere å se og anerkjenne at det finnes ulike måter å forstå og finne løsninger på.

Det å kunne argumentere for en sak uten å bringe inn flere perspektiver vil, sett i lys av i Lim, ikke være tilstrekkelig for å karakteriseres som kritisk tenkning. Det vil det heller ikke hvis man argumenterer fra flere perspektiver på en sak uten at maktrelasjoner synliggjøres. Det er først når man er klar over og utøver alle premissene sammen at man oppnår det Lim omtaler som en samfunnsorientert kritisk tenkning. I undervisningssammenheng må man likevel ofte velge noen perspektiver når man planlegger og gjennomfører undervisningen.

### 1.3.2. Kritisk tenkning i naturfag

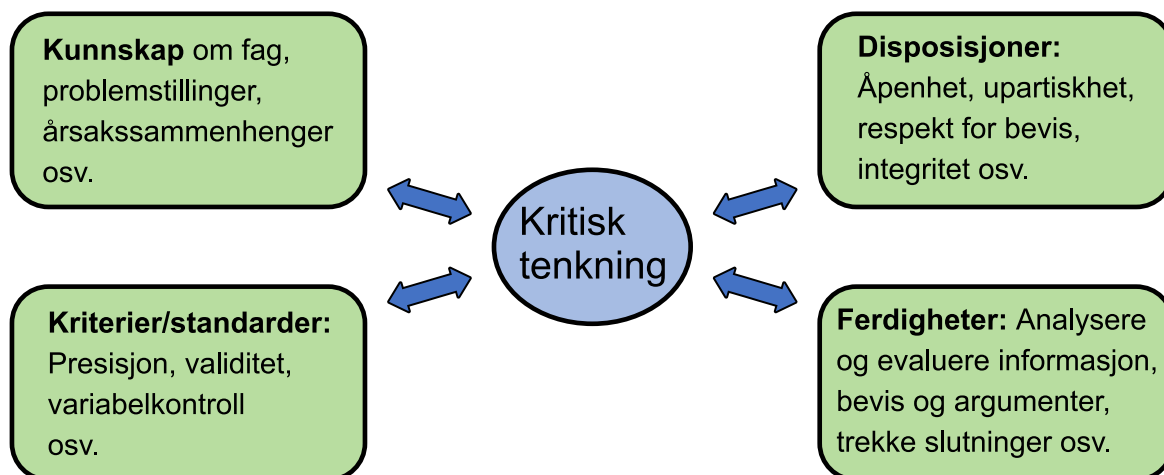
Ser vi på hvorfor kritisk tenkning er viktig i naturfag, kan vi kople oss til begrepet «scientific literacy», som omhandler elevenes naturfaglige allmenndannelse. Douglas A. Roberts (2011) skiller mellom to former for allmenndannelse. Den ene formen er knyttet til dem som skal bli framtidige naturvitere, og peker til at de må lære seg naturfag for å kunne bruke det i framtidig naturvitenskapelig yrkesliv. Noen skal studere eller jobbe med naturvitenskap i framtiden, og dersom de skal bli for eksempel kjemikere, fysikere, ingeniører eller leger, trenger de naturfaglig kunnskap for å kunne lykkes i yrket. Denne formen for allmenndannelse er altså knyttet til bare noen elever.

Den andre formen for naturfaglig allmenndannelse handler om elever som framtidige borgere og at de må lære seg naturfag for å kunne ta informerte avgjørelser i sine egne liv. Dette er dermed relevant for alle elever. Behovet for å kunne tenke kritisk rundt naturfaglige problemstillinger har økt de siste årene og kommer ikke til å avta med tanke på alle problemstillingene innen bærekraft som vi står overfor (les mer om bærekraft som utgangspunkt for kritisk tenkning i kapittel 2.4).

Vi kan si at kritisk tenkning er i kjernen av all naturvitenskap, ettersom det ikke ville vært mulig å produsere pålitelig, naturvitenskapelig kunnskap uten kritisk tenkning. For å kunne evaluere data som er samlet gjennom observasjoner og eksperimenter, og kople disse til relevant teori og tenke ut teorier, modeller og løsninger, er man nødt til å kunne tenke kritisk og argumentere (Osborne, 2014). Samtidig er ikke arbeid med naturvitenskapelig metode i skolen nødvendigvis synonymt med kritisk tenkning. Ofte bruker elevene mye tid ren planlegging og gjennomføring, så kritisk tenkning må være i fokus.

Figur 2 viser et rammeverk laget av Rui Vieira og kolleger (2011) for hvordan en lærer kan jobbe for å fremme elevers kritiske tenkning i naturfag og dermed bidra til naturfaglig allmenndannelse. Rammeverket består av fire aspekter som elevene trenger: På høyre side av rammeverket ser vi ferdigheter og disposisjoner som er generelle aspekter. Elevene må ha *ferdigheter* for å kunne tolke, analysere, evaluere og trekke slutninger, og læreren bør legge til rette for å utvikle elevenes *disposisjoner*, som handler om holdninger og verdier, for eksempel å se etter svar, prøve å være velinformert og se ting fra ulike perspektiver. I tillegg har vi de mer fagspesifikke aspektene på venstre side av rammeverket. Elevene må ha *kunnskap* om fag, problemstillinger og årsakssammenhenger, slik at de kan vurdere aktuelle problemstillinger. Videre må de forstå *kriteriene* som ligger bak naturvitenskapelig kunnskap knyttet til å vurdere bevis og lage forklaringer, slik som presisjon og nøyaktighet og påliteligheten til kildene. Her ser vi at det ikke holder med kunnskap om temaet, men elevene må også vite hvordan kunnskapen blir til og

formes, noe som er i tråd med Ferguson og Krange (2020) sitt fokus på at kunnskapssyn er en del av den kritiske tenkningen.



**Figur 2: Rammeverk for å fremme kritisk tenkning i naturfag (oversatt og forenklet fra Vieira et al., 2011)**

I arbeid med kritisk tenkning i naturfag kan det være lurt å ta utgangspunkt i et lokalt sosiovitenskapelig tema som er relevant for eleven å engasjere seg i. Et tema vi har prøvd ut i KriT-prosjektet, handler om humler og bier og ble gjennomført på 4. trinn (se side 82–83). I dette opplegget trenger elevene kunnskap om pollinerende insekters rolle i et økosystem, og de må forstå årsakssammenhenger slik at de kan øve på ferdigheter i å argumentere og trekke slutninger. I argumentasjonen i klassen rundt sammenhengen mellom humler og bier og matvarer kan læreren legge til rette for at elevene får trent på disposisjoner, og elevene vil kunne utvikle forståelsen sin av hvorfor biene er viktige og verdt å ta vare på. Hvis klassen jobber videre med prosjektet for å lære om for eksempel trusler biene blir utsatt for, vil elevene også kunne trene på kriteriene som ligger bak informasjonen de finner om dette.

I arbeidet med kritisk tenkning i naturfag er også argumentasjon sentralt. Med utgangspunkt i dette presenterer Jonathan Osborne et al. (2004) fire tilnærminger læreren kan bruke til å stimulere elevenes evne til å argumentere: presentere konkurrerende teorier og påstander, gi arbeid i små grupper, gi elevene bevis eller begrunnelser og gi trening i skriftlige argumenter.

I undervisningsopplegget om utfordringer i verden (side 98–100) blir en grubletegning om plast brukt til å trene på argumentasjon. Her får elevene øvd seg med konkurrerende påstander ved at de skal ta stilling til ulike påstander. Grubletegninger kan være en god måte å trene på argumentasjon og refleksjon rundt naturfaglige fenomener. Læreren vil både ha behov for kunnskap om argumentasjon og kunne reflektere sammen med elevene rundt argumentene som kommer fram (Strande & Madsen, 2018). En annen type oppgave som kan egne seg, er «hvem skal ut», der elevene må finne argumenter og begrunne hvorfor en av flere illustrasjoner ikke passer. Her kan alle løsninger være riktige.

For å øve på skriftlig argumentasjon kan man starte med en aktuell lokal debatt der det er to tydelige standpunkter og det ene ikke er mer riktig enn det andre, slik som i undervisningsoppleggene «La ulven leve?» (side 88–89) og «Fiskeoppdrett» (side 94–95). Her kan elevene skrive og sortere argumenter i for- og motargumenter. Disse argumentene kan de eventuelt utvikle til en enkel argumenterende tekst.

Kritisk tenkning og argumentasjon er viktige deler av naturvitenskapen, og ved å gi elevene grunnleggende kompetanse i dette kan skolens naturfag få en stor betydning for elevenes deltakelse i viktige demokratiske debatter om en bærekraftig utvikling.

### 1.3.3. Kritisk tenkning i norsk og engelsk

Tekster gjennomsyrrer hverdagen vår. Vi møter tekster på butikken, på skolen, hjemme, på TV og på mobilen. Bevisst eller ubevisst tar vi hele tiden valg om hvordan vi forholder oss til innholdet i tekstene. Kunnskap om tekst gir oss makt til å møte disse tekstene med analytisk distanse. Læreplanen opererer med et utvidet tekstbegrep, der tekst kan være alt som hjelper oss å forstå verden, fra ord på papir til klesvalg eller hvordan klasserommet innredes. Å forstå verden som en tekst er kjernen i begrepet kritisk literacy, som er sentralt i norsk og engelsk.

Kritisk literacy kommer fra en tradisjon der språk og tekst brukes for å endre samfunnsstrukturer. Det dreier seg derfor om å analysere og kritisere tekster med tanke på å endre normer, regler og systemer (Veum & Skovholt, 2020). Å sette et klart skille mellom kritisk tenkning og kritisk literacy er vanskelig, siden de overlapper på mange punkter. Ett skille er at kritisk literacy skal brukes for å endre noe, mens kritisk tenkning ikke nødvendigvis krever endring, men at man skal bli mer klar over sine egne standpunkter og utfordre disse.

Innenfor kritisk tenkning og kritisk literacy deles samme forståelse av hva skolens oppgave er. Skolen skal hjelpe elevene til å bli kritiske lesere. Da holder det ikke bare å passivt ta inn et meningsinnhold, men leseren må ha en aktiv holdning til teksten, fordi tekster aldri er nøytrale. Elevene skal også selv produsere tekster og bruke egnede virkemidler for å få fram budskapet sitt. Dette arbeidet har betydning for danningen til den enkelte elev, som trenger å være en kritisk leser for å fungere i dagens samfunn. Det har også betydning for opprettholdelsen av et demokratisk samfunn.

Det er lett å tenke på kildekritikk når vi snakker om kritisk tenkning i norsk og engelsk, men det er mye mer enn det. Det handler om å avdekke tekstens budskap, syn på virkeligheten og intensjonen til avsenderen. Kritisk tenkning kan brukes i møtet med både sakprosa og skjønnlitteratur, der multimodale tekster inngår i begge teksttypene. I KriT-prosjektet har vi brukt nyheter og bildebøker som eksempler på sakprosa og skjønnlitteratur, og disse har fått egne kapitler senere i skriftserien (se kapittel 2.5 og 2.6).

I møtet med sakprosa og skjønnlitteratur kan vi lese med eller mot teksten (Janks, 2010). Å lese med teksten innebærer å finne hovedinnholdet og vurdere det. Å lese mot teksten innebærer å anerkjenne at avsenderen velger ut noe man vil formidle, og at dette ikke nødvendigvis gjenspeiler helheten av saken. Det handler om å forstå hva avsenderen vil, og hvilke strategier man bruker for å fremme et mer eller mindre klart budskap. Å avdekke dette kan gjøres gjennom spørsmål, som for eksempel:

- Hva slags type tekst er dette?
- Hvorfor er den skrevet?
- Hva slags kontekst ble den til innenfor?
- Hvem er avsenderen? Hvem er (den tenkte) mottakeren?
- Hva vil avsenderen med teksten?
- Hvilke og hvem sine interesser fremmer teksten? Hvordan gjør den det?
- Hvilke perspektiver er synlige i teksten? Hvilke perspektiver er utelatt?
- Hvilke sannheter framstilles? Hvordan kommer de til uttrykk?
- Hvilket eller hvilke syn på virkeligheten kommer fram i teksten?
- Hvilke argumenter brukes for å fremme budskapet? Hvordan uttrykkes de?

Denne typen spørsmål kan bringe oss videre inn i kjernen av kritisk literacy og kritisk tenkning, nemlig hvilke maktperspektiver som finnes i teksten. Kritisk lesing av tekst dreier seg om å analysere og problematisere disse, gjerne ved å avdekke hvilke språklige valg som er tatt for å framstille virkeligheten. Språkbruk og tekst er uttrykk for relasjoner mellom mennesker, og det synliggjør ulike grader av makt (Veum & Skovholt, 2020). Språket vi bruker, former forståelsen vår av verden, og derfor er «språkfokus en viktig del av kritisk tenkning» (Rødnes, 2019, s. 66). For å utforske det kan man bruke prinsipper fra argumentasjon (les mer om argumentasjon i kapittel 1.6).

Skjønnlitteratur har også andre fordeler som gjør at man kan tenke kritisk på andre måter enn med sakprosa. Gjennom skjønnlitteratur kan man sette seg inn i andres liv og forestille seg alternative virkeligheter, fordi den innbyr både til innlevelse og distansering. Dette gjør at man kan se andre perspektiver og sammenhenger, som er vesentlig for kritisk tenkning. Skjønnlitteraturen åpner for at vi kan pendle mellom følelser og engasjement og analytisk distanse (Rødnes, 2019), som kan være en fordel når man reflekterer over utfordrende temaer. Ifølge Kari Anne Rødnes (2019) kan lesingen «hjelp oss til å forstå hvordan livet kan oppleves for andre mennesker, andre steder til andre tider» (s. 63). Skjønnlitteratur lar oss reise uten å forflytte oss, noe som er et poeng med å lære språk og utvikle identiteten vår, nemlig å gjøre verden mindre og mer tilgjengelig, uavhengig av hvor vi befinner oss (Hanssen, 2014). I arbeid med skjønnlitteratur bringer vi oss selv inn i teksten, og teksten inn i oss, og vi kan utvide livsverdenen vår ved å gå i dialog med teksten (Ongstad, 2004).

Å tenke kritisk i møtet med tekst er like viktig hjemme som på skolen. For at elevene også i hverdagen skal bruke det de lærer på skolen, må temaet som er gjenstand for kritisk tenkning, oppleves som relevant og nært. Derfor er læreren en nøkkelperson når det gjelder kritisk tenkning. Det er læreren som kontekstualiserer temaet, og som kan bruke kunnskap om elevenes interesser og kreativ språkbruk og stille interessante spørsmål for å tenne et engasjement hos elevene. Lærerens presentasjon vil være avgjørende for studentenes opplevelse av relevans (Ferrer et al., 2019; Hanssen, 2014; Veum & Skovholt, 2020). Gjennom kritisk tenkning om språk og tekst kan læreren bistå elevene i å bli kritiske lesere som kan utvikle, kritisere og skape kunnskap (Luke, 2014).

#### **1.3.4. Oppsummering**

Vi har nå sett på hva som vektlegges når lærere og elever skal jobbe med kritisk tenkning i ulike fag. En felles nevner for både samfunnsfag, naturfag og språkfagene er arbeidet med argumentasjon. Det handler om å åpne for utfordrende spørsmål i møtet med sakprosa og skjønnlitteratur som kan skape dype samtaler der elevene må argumentere for ulike perspektiver og se ulike sammenhenger. I samfunnsfag har vi sett at maktkritikken er spesielt viktig. I naturfag er den resonnerende tenkingen viktig, og i språkfagene handler det om å lese med og mot teksten og avdekke tekstens avsender, budskap og framstilling av sannhet.



## 1.4. Kritisk tenkning i begynneropplæringen

Av: Tuva Bjørkvold og Margareth Sandvik

Med begynneropplæring tenker vi på de første årene i skolen. Det inkluderer både det faglige elevene skal lære, og å sosialiseres inn i en skolekultur (Hoff-Jenssen et al., 2020). Barna må forholde seg til mange flere barn enn i barnehagen, det er strengere rammer for hva de kan gjøre når, og mindre mulighet til frilek og egne innfall. I tillegg er det tydeligere krav til å lære bokstaver og tall og å finne fram på nettbrett og i bøker. Overgangen mellom barnehage og skole kan derfor fortone seg brå for en del elever.

For å gjøre skolestarten best mulig tar en helhetlig tilnærming til begynneropplæringen også i seg at elevene som kommer til skolen, allerede har et godt muntlig språk, at de er eksperter på lek, og at de er kompetente barn som krever og fortjener å bli tatt på alvor (Palm et al., 2018). Dette perspektivet tar vi med oss i arbeidet med kritisk tenkning i begynneropplæringen.

Begynneropplæringen er kompleks for både lærere og elever. Samtidig som barna bruker hele kroppen til å lære og utforske, skal de også gradvis utvikle seg til å bli reflekterte og kritiske borgere. Elevene skal allerede fra 1. klasse jobbe med kritisk tenkning, på egne premisser. For at de yngste elevene skal kunne begynne å tenke kritisk, er det en forutsetning at de får ta utgangspunkt i noe de selv er trygge på. Siden den *skolske* verden kan virke overveldende og ikke er helt integrert i elevene enda, kan det være lurt å bruke andre innganger enn de rent skolefaglige. Vi skal her se på noen forskjellige prinsipper man kan bruke.

### 1.4.1. Ta utgangspunkt i påstander

For det første kan læreren ta utgangspunkt i påstander elevene kan relatere seg direkte til og stille spørsmålet: «Stemmer det at ...?» Dette gir erfaring med å vurdere om noe er riktig eller kanskje en personlig mening. Her kan man bruke et eksempel fra en konflikt mange kan kjenne seg igjen i, formulert som en påstand: «Elever fra 1.–4. klasse får ikke lov til å bruke sykkel eller sparkesykkel til skolen».

Læreren kan gjøre påstanden om til et spørsmål for å invitere til kritisk tenkning: «Stemmer det at elever fra 1.–4. klasse ikke får lov til å bruke sykkel eller sparkesykkel til skolen?» La elevene komme med sine innspill, men be dem alltid forklare hvorfor de sier det de gjør. Det holder ikke å si «Nei», men «Nei, fordi jeg pleier å gjøre det», «Ja, men det er ikke så mange som følger den regelen likevel» eller «Ja, jeg tror rektor har bestemt det, men mamma sier at det er hun som bestemmer over meg, ikke rektor».

«Stemmer det at ...?» vil kunne være en fast inngang for å begynne å tenke kritisk. En vri på denne tilnærmingen kan være å invitere elevene inn i refleksjoner om noe framtidig, noe som skal eller ikke skal skje: «Skal det være lov å ...?» Spørsmålet kunne da være: «Skal det være lov for elevene fra 1.–4. klasse å sykle til skolen?» Elevene blir vant til å begrunne påstandene sine, et første sted i å lære seg å argumentere. Argumentasjon er en sentral del av kritisk tenkning, som også de yngste elevene kan skjønne poenget med. Den som har gode begrunnelser, vil en lettere høre på, enn en som bare sier ja eller nei. (Les mer om argumentasjon i kapittel 1.6.)

Kunsten er altså å utvikle engasjerende og argumenterende diskusjoner som får elevene til å respondere i høy grad til det andre foreslår, slik at de bygger på hverandres idéer og ikke bare kommer med parallelle forslag (Littleton & Mercer, 2013). Å bruke de språklige tipsene vi har vist ovenfor, kan bidra til både engasjement og deltakelse.

Neste steg i arbeidet kan være å ta stilling til spørsmål som «Hvordan kan man finne ut om påstanden stemmer?» og «Hvem stoler man på for å finne ut om noe stemmer?» Dette handler om kildekritikk og å finne en kilde som har troverdighet nok. For de yngste elevene vil gjerne voksne ha sterk autoritet, og rektor enda mer enn lærerne. Kanskje kan man også lete etter om noe er skrevet opp – er det regler for eksempel? Hvem har laget de reglene? Hva gjør man om det er ulike svar fra forskjellige folk, hva skal man stole på da?

#### **1.4.2. Start med noe elevene kjenner godt og er trygge på**

For det andre kan man ta utgangspunkt i noe elevene ofte kjenner godt og er trygge på, som å lese bildebøker eller se på filmer. De vet at det som skjer i boka eller filmen, kan være fantastisk og magisk, men at bokas verden er sin egen. I bøker og filmer er alt lov. Dyr kan snakke, troll og hekser bor i vanlige hus, barn kan dra til månen, og personene kan oppføre seg helt annerledes enn vi er vant til. Likevel må bøkene være troverdige i seg selv og følge sine egne spilleregler. Nettopp derfor egner bøker og fortellinger seg godt som et utgangspunkt for å jobbe med kritisk tenkning: De kan gå rett på sak, i et univers som bryr oss, men ikke er vårt eget. Vi kan derfor leve oss inn i hvordan det må føles for Veslemonster i boka «Nei! sa Veslemonster» (Güettler et al., 2011) når Storemonster er på vei til døra hans (se undervisningsopplegg på side 68–69). Veslemonster tenker på alle de gangene Storemonster har bestemt alt i leken, så han aldri får vært det han har lyst til. Læreren kan da spørre: «Hvem bestemmer? Hvem bestemmer egentlig hva man skal leke?» «Hvem bestemmer ...?» kan derfor også være en god inngang. Å finne ut hvem som bestemmer, handler om maktperspektivet innen kritisk tenkning.

#### **1.4.3. La elevene jobbe praktisk med kritisk tenkning**

For det tredje kan man legge til rette for at elevene skal gjøre noe praktisk når de skal jobbe med kritisk tenkning. Å tenke er en aktiv prosess, men den foregår ofte stille i den enkeltes hode. Det kan være krevende å sette ord på hva man egentlig tenker om noe som er komplisert. I undervisningsopplegget knyttet til boka «Nei! sa Veslemonster» skal elevene forestille seg hvordan Veslemonster og Storemonster egentlig føler seg. For å gjøre dette konkret, kan det være en fordel å be elevene sette inn smilefjes på de ulike oppslagene. Om elevene i par må velge mellom om Veslemonster er glad, overrasket, lei seg eller sint, blir de tvunget til å ta et valg. Det valget må de begrunne både innad i gruppa og overfor klassen senere. «Hva gjorde egentlig at du tenkte monsteret var lei seg? Var det noe du hørte i teksten, noe du så i bildene eller kanskje begge deler?» La gjerne elevene peke og vise for å forklare hva de tenker.

Andre praktiske tilnærminger kan være å sortere fysiske ting eller bilder av ting. For eksempel har vi i undervisningsopplegget om plast bedt elevene å sortere ting som er laget av plast, i to grupper: Hvilke ting kan lages av et annet materiale, og hvilke ting bør være av plast, hvis det er det beste totalt sett? (Se undervisningsopplegg om plast på side 86-87.) Når elevene har en flecegenser foran seg og skal vurdere om den må være av plast, eller om materialet kan byttes i noe mer bærekraftig, må de ta et valg og tenke høyt omkring dette. En varm genser kan man for eksempel heller lage av ull. Men hva med en matboks av plast, datamaskiner eller støpsler til strøm og isolasjonen på ledninger? Finnes det egentlig alternativer?

#### **1.4.4. Oppsummering**

For å lykkes med gryende kritisk tenkning i begynneropplæringen er det avgjørende å se barna som kompetente, med relevant erfaring og kunnskap. Det kan fort bli for krevende om elevene først skal få en innføring i for eksempel hvorfor plast er en belastning for miljøet, men samtidig uvurderlig nettopp av miljøhensyn fordi maten holder seg mye bedre om den er pakket i plast. Å gjøre utfordringen liten og konkret nok kan være en tommelfingerregel å gå etter.

## 1.5. Progresjon i kritisk tenkning og dybdelæring

Av: Erik Ryen

Et sentralt begrep i forarbeidene til LK20 er «dybdelæring». I Ludvigsen-utvalgets delrapport *Elevenes læring i fremtidens skole*, understrekes det at dybdelæring, i motsetning til «overflatelæring», har betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag, og skaper vilkår for en god progresjon i elevenes læringsarbeid» (NOU 2014: 7). Ettersom dybdelæring blir forstått som *gradvis* utvikling av forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde, blir *progresjonen* i undervisningen og i elevenes læring en viktig forutsetning. Samtidig er kritisk tenkning tatt inn i kompetansedefinisjonen i LK20 og framheves dermed som et sentralt mål og en viktig del av elevenes læring. Også her er koplingen til det overordnede målet om dybdelæring tydelig: For å lære i dybden må elevene «knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger» (NOU 2014: 7, s. 10–11). Et viktig spørsmål blir dermed hvordan lærere kan legge til rette for progresjon i elevenes kritiske tenkning på en måte som leder til dybdelæring.

### 1.5.1. To måter å forstå progresjon på

For å kunne si noe om dette spørsmålet må vi se litt nærmere på begrepet «progresjon». Ifølge læreplanforskeren Britt Ulstrup Engelsen (2015) er det i hovedsak to ulike måter vi kan forstå progresjon eller sekvensering i læreplaner på. For det første har vi det hun kaller (*faglig-*) *logisk sekvensering*, som tar utgangspunktet i strukturen i fagstoffet. Det kan for eksempel være kronologien i historieundervisningen eller at man i språkfag lærer hva et substantiv er, før man lærer om ordklassen adjektiv, som beskriver substantiver. Denne måten å tenke om progresjon på kan være særlig nyttig når vi legger vekt på hva elevene skal tenke kritisk om på ulike trinn i ulike fag.

I innledningen til denne boka omtales de innholdsmessige eller materiale aspektene ved kritisk tenkning. Tar vi for eksempel utvikling av sammenhengsforståelse i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020a), kan forståelsen av sammenhengen mellom menneskers ulike meninger og valgene de tar (kompetansemål etter 2. trinn) danne et grunnlag for refleksjon rundt hvordan man kan være med på å påvirke beslutninger og samarbeide om demokratiske prosesser (kompetansemål etter 4. trinn).

Den andre måten man kan tenke om progresjon på, kaller Engelsen (2015) for *psykologisk sekvensering*. Her handler progresjonen ikke lenger om innholdet i undervisningen, men om hva elevene skal kunne «gjøre med det». Det er altså snakk om å gå fra mindre til mer avanserte kognitive prosesser, slik mange sikkert kjenner fra ulike taksonomier, for eksempel Blooms taksonomi. Dermed blir verbene, som beskriver hva elevene skal gjøre på ulike trinn viktige. I norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020c) er det for eksempel et kompetansemål etter 2. trinn der elevene skal kunne «samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre», mens elevene på 4. trinn skal kunne «reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner». Her er innholdet ganske likt, men tenkningen blir mer avansert og «kritisk» i det elevene går fra å «bare» skulle kunne *samtale* om språkbruken til å kunne *reflektere* over den. Å reflektere defineres av Utdanningsdirektoratet som «å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Selv om analyse av læreplanmål, slik vi har vist i de foregående avsnittene, kan være en nyttig måte å tilnærme seg spørsmålet om hvilken progresjon det skal være i elevenes kritiske tenkning, vil det ofte være behov for videre didaktisk refleksjon. En grunn til dette er at innholdet i LK20s læreplaner ofte er gjort lite konkret, slik at lærerne skal kunne velge ut innhold tilpasset sine

elevgrupper. Dermed blir progresjonen i selve læreplanene ikke alltid like tydelig, og lærerne må i stor grad bruke sin faglige kompetanse og kjennskap til elevgruppa til å velge innhold og arbeidsmåter som legger til rette for at elevene gradvis utvikler den kritiske tenkningen sin.

Et eksempel fra læreplanen i naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2020b) kan illustrere dette. Etter 2. trinn er et av målene at elevene skal kunne «undre seg, utforske og lage spørsmål, og knytte dette til egne eller andres erfaringer», mens elevene etter 4. trinn skal kunne «undre seg, stille spørsmål og lage hypoteser og utforske disse for å finne svar». Verbene er stort sett like, og det er ikke åpenbart for alle at det å lage og utforske hypoteser er mer avansert enn å knytte spørsmålene man utforsker til egne eller andres erfaringer. Begge deler kan gjøres på måter som kan utfordre elever på ulike trinn i barneskolen, og for den saks skyld også barnehagebarn eller universitetsstudenter. Her må altså lærerne se ut over selve læreplanen, på mulighetene som ligger i fagene, for å finne temaer, tekster og oppgaver som kan gi elevene utfordringer og lede dem til dypere faglig forståelse samtidig som de utvikler ferdigheter til å tenke kritisk rundt fagstoffet. Eller sagt på en annen måte: utvikle *dybdelæring*.

### **1.5.2. Oppsummering**

Ifølge LK20 henger altså utvikling av kritisk tenkning og dybdelæring tett sammen. For å gjøre intensjonene i planene til praksis er det nødvendig med didaktisk refleksjon rundt spørsmålet om hvordan progresjonen er tenkt i og på tvers av fag. Men den store friheten lærerne har til å velge innhold, betyr også at lærerne må tenke nøye gjennom hvilket innhold som best kan bidra til å utvikle den faglige forståelsen og ferdighetene elevene trenger for å tenke kritisk og lære i dybden.

## 1.6. Kritisk tenkning og argumentasjon

Av: *Margareth Sandvik*

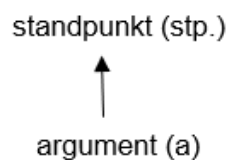
Vi har tidligere understreket at argumentasjon er en sentral del av arbeidet med kritisk tenkning. Argumentasjon er dessuten viktig for utviklingen av unge medborgere (Schwartz & Baker, 2017). Derfor legger mange skoleforskere sterk vekt på å involvere elevene i argumenterende diskusjoner. Samtidig vet forskere at det er vanskelig for elevene å engasjere seg i slike aktiviteter, noe som har ført til en del forskning på hva som faktisk er utfordringene når de skal argumentere overfor medelever og lærere. Forskere har pekt på både relasjonelle, affektive, kognitive og sosiale dimensjoner (Mirza & Perret-Clermont, 2009).

Her skal vi nøye oss med å nevne noen viktige innsikter. Yngre elever trenger både et interaksjonelt og et fysisk rom for å kunne delta i argumenterende diskusjoner, og det er særlig i forbindelse med ulike typer konstruksjonslek at elevene engasjerer seg. Å få konkrete utfordringer som å bygge et timeglass eller å bygge en bro eller en tunnel med Lego både engasjerer elevene og drar dem inn i argumenterende diskusjoner om hva de skal gjøre for å løse utfordringen (Convertini, 2021). Her koples argumentasjon tett til utforskende arbeidsmåter, sammen kan dette være en måte å arbeide med kritisk tenkning på, fordi ulike argumenters holdbarhet testes ut i praksis. De konkrete produktene kan da brukes som en måte å illustrere argumentasjonen på, ved at elevene forklarer hvordan de hadde tenkt, hvilke idéer som ble forkastet, og hva de fikk til å realisere.

Kunnskap om argumentasjon er nyttig både i ulike fag og på ulike trinn. Når vi selv skal argumentere for en sak, når vi skal forstå andres argumentasjon, og når vi skal bedømme argumentasjonens kvalitet, er det en fordel å vite noe om hvordan argumentasjonen er bygd opp (Hietanen, 2018). I tillegg er argumentasjon viktig i læring. Argumentasjon er sett på som den fremste faktoren i barns konstruksjon av kunnskap i tidlige barneår (Mirza & Perret-Clermont, 2009; Perry & Dockett, 1998) og som et kjerneelement i kritisk tenkning (Davies, 2014; Siegel, 2010). Nedenfor skal vi vise hvordan argumentasjon bygges opp, og hvordan den kan rekonstrueres, og vi skal gi eksempler på hvordan elever argumenterer.

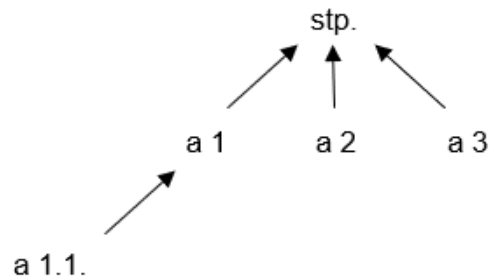
### 1.6.1. Å analysere argumentasjonen

Argumentasjon består av et standpunkt (også kalt påstand) og ett eller flere argumenter (også kalt premisser) (van Eemeren & Grootendorst, 1992):



**Figur 3: Enkel argumentasjonsstruktur**

Dette er kjerneelementene i all argumentasjon – altså to ytringer – der den ene støtter opp under og begrunner den andre (figur 3). Men det er ikke alltid standpunktet begrunnes – det kan stå alene, og vi sier da at argumentasjonen er ubegrunnet eller ikke forsvart. I tillegg kan vi finne at et standpunkt er forsvart med mange argumenter. Disse er da sidestilte, siden vi kan ha mange argumenter for å mene noe. Det er med andre ord bredde i argumentasjonen. I tillegg kan selve argumentene begrunnes ytterligere, og vi sier at argumentasjonen går i dybden:



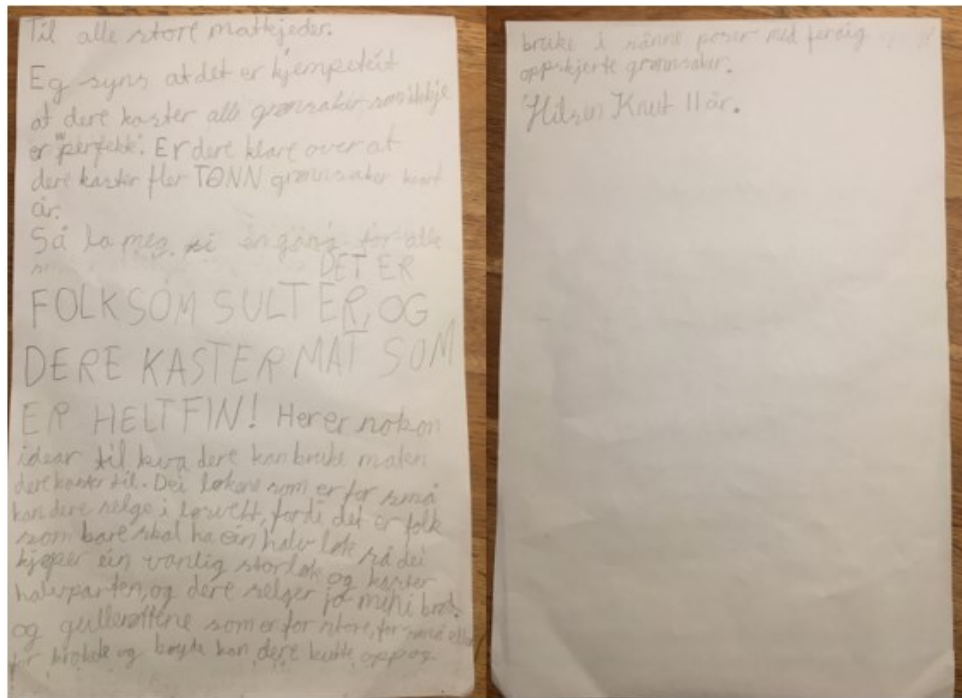
**Figur 4: Kompleks argumentasjonsstruktur**

I en diskusjon i klassen er det ofte flere temaer og flere standpunkt som kommer opp. For hvert standpunkt kan vi finne denne strukturen, som kan være mer eller mindre utbygd (figur 4). Slik er det også i elevenes skriftlige tekster.

Når vi skal bedømme argumentasjonen, starter vi med å beskrive hvordan den er bygd opp. Først må vi bestemme hvilket standpunkt som framsettes, og hvilke argumenter som støtter det. Dette kaller vi rekonstruksjon (van Eemeren et al., 1993). Læreren må spørre seg om det går tydelig fram hva eleven mener, om eleven begrunner det, og eventuelt hvordan. Dette høres greit ut, men det er ikke alle elevtekster, skriftlige så vel som muntlige, som er så velformede at argumentasjonen er åpenbar. Derfor må teksten, på linje med alle andre argumentasjonstekster som skal analyseres, gjennom en rekonstruksjon, en større eller mindre «rydding».

I denne rekonstruksjonen *strykes* informasjon som er unødvendig, kanskje fordi eleven gjentar seg eller sier noe overflødig eller overflatisk, noe uten betydning for saken. Noe kan også *legges til* fordi premissene er implisitte eller språkhandlingene kan være indirekte. Noe kan også *flyttes* fordi det fungerer som standpunkt eller begrunnelse, men blir uttrykt i en annen sammenheng i teksten. Til slutt kan noe bli *erstattet* med noe annet, enten fordi det er vagt eller tvetydig, eller fordi det er uttrykt på en indirekte måte. Gjennom denne aktive prosessen finner læreren fram til elevens hensikt, med andre ord tekstens argumentasjonsstruktur.

Vi skal nå se hvordan Knut på 11 år argumenterer i et brev til de store matvarekjedene. Spørsmålet blir: Klarer Knut å fremme kritikken sin av kjedene, og blir vi overbevist av argumentasjonen hans? Med andre ord – hvordan bedømmer vi kvaliteten i argumentasjonen? Er den god eller dårlig?



Figur 5: Bilde av Knuts brev til de store matkjedene

Til alle store matkjeder.

Eg syns at det er kjempeteit at dere kaster alle grønnsaker som ikkje er "perfekte". Er dere klare over at dere kaster flere TONN grønnsaker kvart år. Så la meg si en gang for alle **DET ER FOLK SOM SULTER, OG DERE KASTER MAT SOM ER HELT FIN!** Her er nokon idear til kva dere kan bruke maten dere kaster til. Dei løkene som er for små kan dere selge i løsvékt, fordi det er folk som bare skal ha ein halv løk så dei kjøper ein vanlig stor løk og kaster halvparten, og dere selger jo minibrod. og gulrøttene som er for store, for små eller for krokete og bøyd kan dere kutte opp og bruke i sånne poser med ferdig oppskjerte grønnsaker.

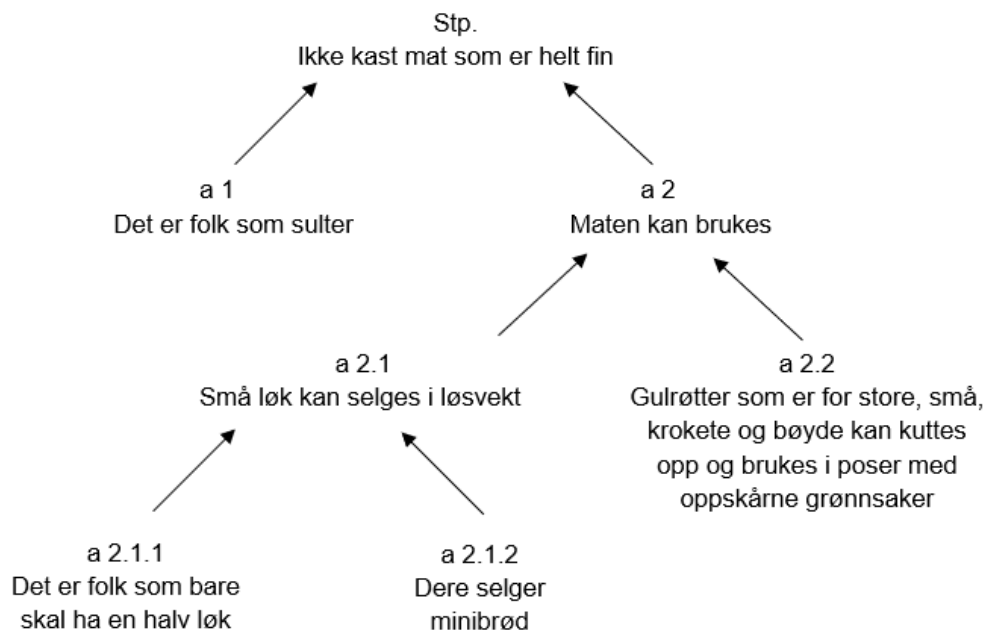
Hilsen Knut 11 år.

Figur 6: Knuts brev til de store matkjedene

Bakgrunnen for Knuts brev til de store matvarekjedene (figur 5 og 6) var et skriveoppdrag i klassen: «Skriv et brev om noe som opptar dere, noe dere synes er viktig.» Teksten er altså blitt til i en skolekontekst, og temaet er fritt, men teksten skal gi uttrykk for noe elevene har på hjertet. Sånn sett er skrivehandlingen overbevisende og emosjonell. Knut mener noe og vil få andre til å dele synspunkt med seg. Han tar kraftig i, bruker versaler og utropstegn og vil få fram budskapet sitt «en gang for alle».

En viktig side ved kritisk tenkning er arbeidet med innrammingen eller skriveoppdraget – å tolke, presisere og bestemme hva elevene skal gjøre. Dette virker inn på teksten, og det virker også inn på diskusjoner i klasserommet. Lærerens oppdrag er avgjørende for hvorvidt eleven argumenterer og tenker kritisk. Hva ber læreren om? Både oppgaveordlyd og beskjeder om hva som skal gjøres, vil langt på vei strukturere og bestemme elevens måte å løse oppgaven, enten den er skriftlig eller muntlig (Sandvik, 1989). Det kan være nyttig å ta «en runde» ut fra elevens perspektiv og spørre seg hva oppgaven inviterer til. Hva menes med «Skriv et brev om noe som opptar deg»? Kan elevene skrive om alt mulig, må det være noe som andre også blir berørt av, kan de skrive om hunden sin, eller må de skrive om noe de vil forandre på?

Hvordan argumenterer Knut? Vi skal rekonstruere argumentasjonen og stille den opp i form av et «argumentasjonstre» – en såkalt argumentasjonsstruktur (figur 7):



**Figur 7: Argumentasjonsstrukturen i Knuts brev**

Knuts standpunkt er at maten ikke må kastes. Dette begrunner han med to argumenter: Folk sulter, og maten kan brukes. Disse argumentene kan som vi sa ovenfor, ses som nye standpunkter som også kan forsvares. Dette kaller vi at argumentasjonen går i dybden. Det at folk sulter, blir ikke begrunnet med argumenter. Det kan bety at Knut ikke synes det trengs å begrunnes, siden dette er noe vi alle er enige om. Ofte er det slik i praktisk argumentasjon at vi ikke begrunner det vi regner med det er enighet om.

At maten kan brukes, begrunnes med to argumenter, som begge er snevret inn til å gjelde grønnsaker: De små løkene kan selges i løsvækt, og gulrøttene kan inngå i poser med oppskårne grønnsaker. At gulrøttene kan brukes videre, blir ikke begrunnet ytterligere. Også her kan det tenkes at Knut ikke synes det er nødvendig – vi har vel alle sett slike poser med salatblanding?

At små løk ikke skal kastes, begrunner Knut med to nye argumenter: Folk trenger bare en halv løk, og matvarekjedene selger minibrød. Her er det noe Knut tar for gitt, og som er et implisitt argument: Hvis de selger minibrød, kan de selge små løk.

Det vi nå har gjort, er å komme fram til argumentasjonsstrukturen i Knuts brev til de store matkjedene. Vi ser hvordan standpunktet er forsvart, både i bredden og i dybden. Nå er det klart for å vurdere argumentasjonen. Det er flere tilnærminger å støtte seg til når man skal vurdere kvaliteten i en argumentasjon. Her skal vi bruke to: Johnson og Blairs krav til sterke argument og vurdering av argumentasjonsskjemaet som er brukt.

### 1.6.2. Å vurdere argumentasjonen: sterke argumenter

Hva er sterke argumenter? Ifølge Johnson og Blair (2006) skal argumentasjonen være relevant, akseptabel og tilstrekkelig. Det betyr at vi stiller disse kravene til relasjonen mellom standpunktet (det eleven mener) og argumentet/premisset (begrunnelsen).



Er Knuts argumentasjon *relevant*? Støtter argumentene det som uttrykkes i standpunktet og ikke noe annet? Med andre ord: Dreier alle argumentene seg om hvorfor vi ikke skal kaste mat? Er det denne saken Knut argumenterer for? Til disse spørsmålene må vi vel svare ja, og vi vil dermed vurdere argumentasjonen som relevant.

Er Knuts argumentasjon *akseptabel*? Det innebærer at argumentene må hentes fra en akseptabel kilde eller en autoritet. Hvem er kilden, har kilden troverdighet (etos), og hvorfor skal vi feste lit til kilden? Er opplysningene korrekte? Knut oppgir ikke noen kilde, noe som umiddelbart gjør argumentasjonen svakere. Her kunne læreren sagt til Knut at han burde jobbe med en kilde til argumentet om sult, selv om vi alle vet at det er tilfelle med sult i verden, men kanskje ikke i Norge. De andre argumentene spiller på allmenn kunnskap og erfaring – vi har vært i butikker og observert både salatblanding og minibrød i løs vekt, så disse argumentene krever strengt tatt ikke kilde.

Er Knuts argumentasjon *tilstrekkelig*? Det betyr at argumentet eller summen av argumentene er tilstrekkelig som støtte for standpunktet. Er det tilstrekkelig å si at folk sulter, og at maten kan brukes? Ja, det er vel tilstrekkelig, men den videre argumentasjonen er kanskje ikke tilstrekkelig forsvart. Knut begrenser seg til å underbygge med små løk og gulrøtter, så her kunne læreren kommet inn og bedt om en bredere argumentasjon. Selv om argumentasjonen er utilstrekkelig, kan den likevel være relevant og akseptabel, men det er ikke nok til å overbevise om standpunktet.

### **1.6.3. Å vurdere argumentasjonen: Vurdere argumentasjonsskjemaene**

En annen side ved vurderingen av argumentasjonen er å stille kritiske spørsmål til argumentasjonsskjemaet som er brukt. Et argumentasjonsskjema er en mer eller mindre fastlagt måte å argumentere på – en måte å knytte det som er sagt i standpunktet, til det som er sagt i argumentene. I litteraturen er tre konvensjonaliserte skjemaer beskrevet: argumentasjon ved kausalitet, argumentasjon ved analogi eller argumentasjon ved ledsagende egenskap (når noe er symptomatisk for noe) (van Eemeren & Grootendorst, 1992). Hvert skjema har altså sin typiske relasjon mellom standpunktet og argumentet.

I det *kausale* argumentasjonsskjemaet er det en kausalitetsrelasjon mellom argumentet og standpunktet. Noe fører til noe annet. Knut etablerer en årsak–virkning-relasjon når han sier at maten ikke skal kastes fordi folk sulter og den kan brukes til noe. Når vi vurderer argumentasjonen, må vi spørre oss om kausaliteten er akseptabel. Kan det være andre grunner til at vi ikke skal kaste mat? Er det god nok grunn at folk sulter, og at maten kan brukes til noe? Eller er det andre og mer viktige grunner? Dette kunne læreren ha jobbet med, men trolig ville de fleste være enig i at det er to viktige grunner, og sånn sett vurdert argumentasjonen som akseptabel.

Det *analogiske* argumentasjonsskjemaet er grunnet på at noe er likt noe annet. Det er altså en analogirelasjon – en likhetsrelasjon mellom det som er sagt i argumentet, og det som er sagt i standpunktet. I Knuts brev er det en analogi mellom løk i løs vekt og minibrød: Små løk kan selges i løsvekt fordi matvarekjedene også selger minibrød. Spørsmålet er om analogien er god. Har vi to sammenliknbare størrelser her? Kan små løk sammenliknes med minibrød? I så fall vil det som gjelder den ene, nemlig at små løk blir solgt i løsvekt, også gjelde for den andre, nemlig at minibrød selges separat. Her kunne læreren vist prinsippet for argumentasjon ved analogi og kanskje spurt Knut (og klassen) om det er noe annet små løk i løsvekt kunne sammenliknes med – og som står i fare for å bli kastet, men likevel ikke blir det. Hva kan det være? Avskjær fra pølser, sånne små pølseskalker, kanskje? De kastes ikke, men selges jo ...

Det *symptomatiske* skjemaet spiller på at noe er symptomatisk for noe annet, det er altså en ledsagende-egenskap-relasjon mellom det som er sagt i argumentet, og det som er sagt i standpunktet. Knut benytter seg ikke av denne typen argumentasjon. Men hadde han trukket fram at det er typisk for store matvarekjeder å kaste mat, typisk å tenke profitt, typisk å ikke tenke miljø osv., hadde han brukt denne formen for argumentasjon. Læreren kunne utfordret han på dette, altså hvem som kaster mat. Er det de store kjedene, er det alle, og ligger det i kjedenes innebygde organisering at de kaster mat?

#### 1.6.4. Argumentasjonen i KriT

Hva kan vi trekke fram av argumentasjonen i KriT? Noen av undervisningsoppleggene gir klare føringer for hvilken type argumentasjon man kan vente seg i klasserommet. Et par eksempler bekrefter det vi tidligere har sagt, nemlig at lærerens innramming eller instruksjon i stor grad bestemmer hva elevene kommer til å gjøre (Sandvik, 1989) – og hvordan de kommer til å argumentere.

I undervisningsopplegget om voksne som bryter regler (side 84–85), der Erna Solberg hadde feiret bursdag selv om hun ikke hadde lov i henhold til koronareglene, kom det fram at også elevene hadde opplevd en annerledes bursdagsfeiring under nedstengningen. Elevene skrev og tegnet, og det var tydelig at de hadde feiret uten venner. Læreren fulgte opp aktiviteten med en notis fra Aftenposten Junior, der det kom fram at daværende statsminister Erna Solberg hadde feiret bursdagen sin med familie og venner, i et antall langt over det som var tillatt under koronarestriksjonene. Avisoppslaget blir diskutert i klassen, og det engasjerte elevene.

Å sette elevenes bursdagsfeiring opp mot Erna Solbergs bursdagsfeiring legger opp til en sammenlikning av to måter å feire på under koronaen: én som følger reglene, og én som bryter dem. Læreren har i utgangspunktet etablert en analogi og inviterer til kritisk tenkning rundt analogien: Hva er felles for alle bursdagsfeiringer og bursdagsbarn, og hva skiller de to feiringene som er dagens tema i klasserommet? Felles er selve feiringen, det at alle pleier å feire med venner, og det at alle spiser noe godt. Men dette er ikke mulig under koronaen, og derfor har elevene i klassen feiret uten venner. Så kommer hovedpoenget i analogien: Statsministeren feiret med venner. Lærerens opplegg inviterer til kritisk tenkning og diskusjon av spørsmålet «Er det greit å bryte koronareglene når man er statsminister og har bursdag?»

Lærerens innramming går fra det kjente til det ukjente. Hun tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og knytter det til en riksdekkende nyhet. Slik får hun i gang kritisk tenkning rundt noe prinsipielt, nemlig hvorvidt regler skal gjelde for alle, og hvorvidt de som har laget reglene selv, skal kjenne til dem og følge dem.

Det andre eksempelet er hentet fra opplegget rundt plast (side 86–87). I en Supernytt-sending får elevene møte argumenter for og imot plast. Bildet er altså ikke entydig: Plast er ikke bare negativt. Plast kan blant annet holde maten frisk lenger og slik motvirke matsvinn. I klasserommet kan læreren utnytte denne måten å nærme seg et tema der det er ønskelig at elevene skal utvikle en kritisk bevissthet rundt. Allerede Arne Næss redegjorde for *pro aut contra*, for og imot, i sin argumentasjonslære (Næss, 1971). Å få elevene til å argumentere for og mot en sak er en engasjerende aktivitet som også bevisstgjør dem om at det som oftest finnes flere syn på en sak. Meningsmangfold og perspektivmangfold er viktig i demokratiet.

#### 1.6.5. Oppsummering

Å arbeide med argumentasjon i klasserommet er viktig for å fremme elevenes kritiske tenkning. Vi vil oppfordre lærere til å jobbe med elevenes standpunkter og hvilke argumenter som best

støtter standpunktene. Her kan det bli engasjerte diskusjoner i klassen med det resultat at elevene lærer seg å håndtere meningsmangfoldet på en demokratisk måte.

Å se nærmere på elevenes argumentasjon kan være bevisstgjørende både for lærere og medelever. En rekonstruksjon av argumentasjonen kan med fordel gjøres i klasserommet, og læreren kan bruke de samme spørsmålene som vi har stilt under rekonstruksjonen og vurderingen av kvaliteten.

For å si noe om Knuts argumentasjon kan vi si at vi alt i alt vurderer Knuts argumentasjon som relevant, men ikke fullt ut akseptabel eller tilstrekkelig – sett med voksnes øyne. Men Knut 11 år, gjør en overbevisende jobb når han kjemper for matsvinn. Han er engasjert, og han tenker kritisk. Han vil endre en praksis, og han bruker et demokratisk virkemiddel – han tar argumentasjonen i bruk for å påvirke.

## 1.7. Didaktikk som inngang til kritisk tenkning

Av: Erik Ryen og Kirsti Marie Jegstad

Ettersom målet med KriT-prosjektet er å utvikle en didaktikk for kritisk tenkning, har didaktikkbegrepet stått sentralt i arbeidet vårt. Begrepet «didaktikk» kommer opprinnelig fra gresk, hvor roten «deik» betyr «å vise vei og avdekke» (Gundem, 2008, s. 5). I en skolekontekst beskrives didaktikk ofte som refleksjon rundt undervisningens hva, hvorfor og hvordan, og for lærere i skolen er didaktisk refleksjon et viktig verktøy i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisning (Klafki, 1995).

En måte å tilnærme seg kritisk tenkning på er gjennom danningperspektivet og Wolfgang Klafkis (2001) kritisk-konstruktive didaktikk (Ryen, 2020). Ifølge Klafki er formålet med all utdanning å utvikle elevenes evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. På denne måten blir danning en form for selvstendigjøring som også er nært koplet til kritisk tenkning. Eleven må kunne ta styring over sitt eget liv og kunne delta i demokratiske prosesser. I tillegg må eleven kunne se seg selv som en del av et globalt felleskap, noe som er særlig viktig i globaliseringens tidsalder, der de store samfunnsutfordringene krysser landegrensene og handlingene våre kan påvirke levekårene til mennesker i andre deler av verden og framtidige generasjoner. Både demokratiopplæring og evnen til å møte vår tids utfordringer står sentralt i LK20.

### 1.7.1. Klafkis danningsteorier

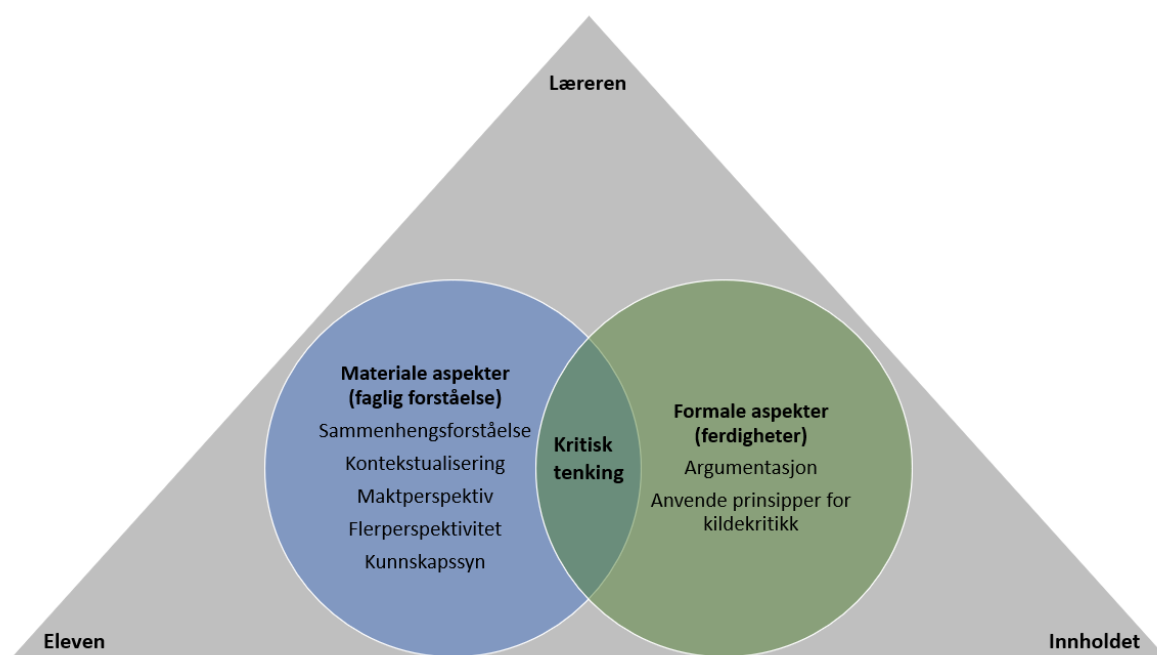
Klafki (2001) har analysert ulike danningsteorier og deler disse inn i to hovedtyper: formale og materiale danningsteorier. De formale danningsteoriene setter eleven i sentrum og vektlegger utviklingen av barnas iboende evner og bruk av utforskende metoder for å utvikle *ferdigheter*. De materiale danningsteoriene har større vekt på hvilken rolle innholdet i undervisningen spiller for å utvikle *faglig forståelse*. Dette kan for eksempel være bestemte skjønnlitterære verker, som gir oss en dypere innsikt i hva det vil si å være menneske, eller det kan være vitenskapelig kunnskap som gir oss innsikt i naturlover eller en forståelse av hvordan samfunnet fungerer i det tjuetførste århundret. Klafki mener at både de formale og materiale teoriene sier noe viktig om hvordan undervisning og læring kan føre til danning, men at de hver for seg er utilstrekkelige. Det er derfor behov for en syntese. Mens de formale teoriene hjelper lærerne til å se hvor viktig det er å se elevene og ha oppmerksomhet på mulighetene deres for å utvikle seg, har de ofte en tendens til å undervurdere betydningen av innholdet elevene jobber.

Matthew Lipman (2003) viser for eksempel hvordan det å utvikle kritisk tenkning kan skje ved at man gjør klasserommet til et «undersøkende fellesskap» der elevene systematisk øver opp evnen til å stille spørsmål og sammen søke etter svar. Samtidig er det åpenbart og ganske viktig hva elevene undersøker. Her kan de materiale teoriene være nyttige ved at de retter oppmerksomheten mot spørsmålet om hvilket undervisningsinnhold lærerne bør velge for at elevene skal kunne utvikle kritisk tenkning. Disse kan være rettet mot utfordringene elevene vil stå overfor når de blir voksne og må ta ansvar for sitt eget liv og bidra til fellesskapet som samfunnsborgere og medmennesker.

### 1.7.2. Didaktikk som inngang til kritisk tenkning i KriT-prosjektet

I KriT-prosjektet har vi tatt utgangspunkt i Klafkis «løsning» på spørsmålet om hva slags type teori vi bør bruke når vi skal drive didaktisk refleksjon – vi tar med oss viktige innsikter fra både de formale og materiale danningsteoriene og forener disse i en helhetlig modell som vist i figur 8.

Modellen er rammet inn av «den didaktiske trekanten», som minner oss om de tre elementene som alltid vil være til stede i en undervisningsøkt – elev, lærer og undervisningsinnhold – og som påvirker hverandre gjensidig. Alle undervisningsøkter vil være forskjellige, selv om en lærer har samme opplegg i to klasser. Elevene vil være forskjellige med tanke på hvordan de forholder seg til innholdet, hvilke forkunnskaper de har, og hvor beredte de er til å lære. Derfor er det viktig at læreren er fleksibel og kan tilpasse innholdet så det treffer elevgruppa best mulig. De to sirklene i Venn-diagrammet representerer henholdsvis formale og materiale aspekter ved kritisk tenkning, mens feltet der sirklene overlapper, illustrerer at et mål for en didaktikk for kritisk tenkning blir å forene både formale og materiale aspekter i undervisningen. I tillegg til Klafkis teori bygger modellen på forståelser av kritisk tenkning som vi finner hos Lim (2015) og Ferguson og Krangle (2020), som er beskrevet tidligere (se kapittel 1.2 og 1.3).



**Figur 8: Kritisk tenkning i møtet mellom formale og materiale aspekter**

Når det gjelder hvilket konkret innhold som bør tas inn i undervisningen, er modellen i utgangspunktet helt åpen: Den kan brukes i ulike samfunn og til ulike tider. I KriT-prosjektet anerkjenner vi imidlertid at undervisning og læring alltid skjer i en bestemt kontekst. Denne konteksten handler delvis om lokale rammefaktorer som elevens bakgrunn og forutsetning for læring og tilgangen på undervisningsrom og læremidler. Men den handler også om forhold i samfunnet som undervisningen skjer i, og som elevene utdannes til å ta del i. Derfor trenger vi også i den didaktiske refleksjonen noen begreper som kan hjelpe oss til å tenke rundt hvilke utfordringer elevene vil stå overfor, og hva dette betyr for valget av undervisningsinnhold.

Et slikt begrep som kan være nyttig, er begrepet «tidstypiske nøkkelproblemer» (Klafki, 2001). Et tidstypisk nøkkelproblem er et grunnleggende problem som det vil være viktig for enhver samfunnsborger å ta stilling til og bidra til å løse dersom danning, forstått som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, skal kunne skje i størst mulig grad. Et eksempel fra KriT-prosjektet er spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling, som representerer en aktuell og svært viktig samfunnsutfordring som det er viktig at elevene får muligheten til å tenke kritisk rundt (les mer om problemstillinger om bærekraft som inngang til kritisk tenkning i kapittel 2.4).

### **1.7.3. Oppsummering**

I denne teksten har vi beskrevet hvordan vi kan bruke didaktikk som inngang til kritisk tenkning. Med utgangspunkt i Klafkis (2001) analyse av ulike danningsteorier har vi argumentert for at både formale/ferdighetsorienterte og materiale/innholdsorienterte tilnærminger til kritisk tenkning kan ha mye for seg – men at det samtidig er viktig å se disse i sammenheng. Dette ligger som grunnlag for de ulike didaktiske grepene som kan være nyttige å ha med seg i arbeidet med å fremme kritisk tenkning i klasserommet, som presenteres i bokas neste del (kapittel 2).

## 1.8. Referanser

- Bailin, S. & Siegel, H. (2003). Critical thinking. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Red.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (s. 181–193). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470996294.ch11>
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). Autoriserte samfunnsbilder. *Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.
- Convertini, S. (2021). Psychosocial Obstacles in Young Children's Argumentative Interactions. *Education Sciences*, 11(5), 1–13, <https://doi.org/10.3390/educsci11050224>
- Davies, M. (2014). A Model of Critical Thinking in Higher Education. I M.B. Paulsen (Red.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (s. 41–92). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-12835-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-12835-1_2)
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover Publications, Inc.
- Engelsen, B.U. (2015). *Kan læring planlegges: Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Gyldendal.
- Ennis, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. I J. Baron & R. Sternberg (Red.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (s. 9–26). Freeman.
- Facione, P. (2020). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com/article/critical-thinking-what-it-is-and-why-it-counts>
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary. The Delphi Report*, The California Academic Press.
- Ferguson, L.E. & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? Forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 194–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P.A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11–29). Universitetsforlaget.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Güettler, K., Helmsdal, R. & Áslaug, J. (2011). *Nei! sa Veslemonster*. (T. Bakke, Oversetter). Skald.
- Gundem, B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold. *Acta Didactica*, 2(1), 1–24. <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Hoff-Jensen, R., Bjerke, M.O. & Afdal, H.W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 143–157. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Hanssen, J.A. (2014). The empathetic reader. Reader-response in the classroom. I Blå, B.H. & Pettersen, K.D. (Red.), *Fokus på språk: Lesing som grunnleggende ferdighet i engelsk og fremmedspråk* (s. 67-81). Fremmedspråksenteret. [https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fokus-pa-sprak/fullstendig-publikasjonsliste/2014/fps32\\_netts\\_korrigert.pdf](https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fokus-pa-sprak/fullstendig-publikasjonsliste/2014/fps32_netts_korrigert.pdf)
- Hietanen, M. (2018). Kritisk argumentasjonsanalys. I E. Sporrang & K.W. Tikkanen (Red.) *Kritisk tänkande – i teori och praktik*. (s. 39–54). Studentlitteratur.
- Janks, H. (2010). *Literacy & Power*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203869956>
- Johnson, R. & Blair, A. (2006). *Logical Self Defense*. International Debate Education Association.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13–30. <https://doi.org/10.1080/0022027950270103>

- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. utg.). 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>
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work* (1. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203809433>
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J.Z. Pandya & J. Avila (Red.), *Moving critical literacies forward* (s. 19–31). Routledge
- McPeck, J. (1990). *Teaching critical thinking. Dialogue and dialectic*. Routledge.
- Mirza, N.M. & Perret-Clermont, A.-N. (2009). *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices*. Springer.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Næss, A. (1971). *En del elementære logiske emner*. Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004). Enhancing the Quality of Argumentation in School Science. *Journal of research in science teaching*, 41(10), 994–1020. <https://doi.org/10.1002/tea.20035>
- Osborne, J. (2014). Teaching scientific practices: Meeting the challenge of change. *Journal of Science Teacher Education*, 25(2), 177–196. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9384-1>
- Palm, K., Becher, A.A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. (s. 13–31). Universitetsforlaget.
- Perry, B. & Dockett, S. (1998). Play, Argumentation and Social Constructivism. *Early Child Development and Care*, 140, 5–15. <https://doi.org/10.1080/0300443981400102>
- Roberts, D.A. (2011). Competing visions of scientific literacy: The influence of a science curriculum policy image. I C. Linder, L. Östman, D.A. Roberts, P.-O. Wickman, G. Erickson & A. MacKinnon (Red.), *Exploring the landscape of scientific literacy* (s. 11–27). Routledge.
- Ryen E (2020). Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 214–229. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1657959>
- Rødnes, K.A. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft – et bidrag fra norskfaget. I O.A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk*. (s. 61–76). Fagbokforlaget.
- Sandvik, M. (1989). Vi får hva vi ber om... Om forholdet mellom oppgaveordlyd og tekststrategi. *NOA norsk som andrespråk*, 10, 29-46.
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet. Filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Kommuneforlaget.
- Schwarz, B.B. & Baker, M.J. (2017). *Dialogue, argumentation and education: History, theory and practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316493960>
- Siegel, H. (2010). Critical thinking. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Red.), *International Encyclopedia of Education* (3. utg., bind 6, s. 141–145). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00582-0>



- Strande, A.L. & Madsen, J. (2018). Concept cartoons as teaching method for argumentation and reflection among teacher students and pupils. *Nordic Studies in Science Education*, 14(2), 170–185. <https://doi.org/10.5617/nordina.6165>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). Læreplan i naturfag (NAT01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Utdanningsdirektoratet (2020c). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet (2020d) Læreplan i engelsk (ENG01 04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04>
- van Eemeren, F.H. & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, Communication, and Fallacies. A Pragma-dialectical Perspective*. Lawrence Erlbaum.
- van Eemeren, F.H., Grootendorst, R., Jackson, S. & Jacobs, S. (1993). *Reconstructing argumentative discourse*. University of Alabama Press.
- Vasquez, V.M., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311.
- Veum A. & K. Skovholt (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget
- Vieira, R.M., Tenreiro-Vieira, C. & Martins, I.P. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), 43–54.



## 2. Didaktiske grep for å fremme kritisk tenkning

I denne delen presenteres ulike didaktiske grep som kan være nyttige å ha med seg i arbeidet med å fremme kritisk tenkning i klasserommet. En kreativ inngang til tematikken kan være det som vekker elevenes interesse og gir dem mulighet å se innholdet fra forskjellige vinkler. Derfor har vi lagt vekt på oppstartsaktiviteter som et eget didaktisk grep.

Videre er en klasseromsdialog som gir elevene mulighet til å utdype tankene sine, viktig for å jobbe med tematikken. Vi legger opp til dialog der elevene med tiden lærer å lytte aktivt og bygge videre på andre elevers innspill, og i mindre grad forholder seg bare til læreren med tankene sine.

Når vi arbeider med kritisk tenkning i et mangfoldig klasserom, er det også en del hensyn som må tas med tanke på kommunikasjon i klasserommet, og vi viser til hvordan lærere praktisk kan tilpasse seg en flerspråklig elevgruppe. Til slutt i denne delen diskuterer vi hvordan man kan arbeide med kritisk tenkning med utgangspunkt i bildebøker, nyheter, bilder og problemstillinger om bærekraft.

### 2.1. Før det hele begynner

Av: *Hilde Tørnby*

I alt arbeid i klasserommet er det å fange elevenes oppmerksomhet, nysgjerrighet og vilje til å lære essensielt. Enhver lærer vet dette, men hva kan man gjøre for å skape denne inngangen til arbeidet? Leseforskere er opptatt av å legge til rette for gode leseerfaringer nettopp gjennom førfasen i leseopplevelsen (Langer, 2011). Å lese en tekst kan for noen elever oppleves som en umulig oppgave, nærmest som en dørstokkmil som må overkommes. Som voksen kan man av og til kjenne på dette selv: «Den boka var tjukk. Jeg vet ikke om jeg begynner på den i dag, kanskje en annen dag.» Det kan oppstå motstand i leseren.

#### 2.1.1. Inn i teksten

Ordene kan skremme og stå i veien for leseren. Derfor kan førarbeid utgjøre en vesentlig forskjell for leseren. Det er ulike måter å støtte eleven på i forkant av en leseanse. I KriT har vi erfart at når læreren legger til rette for førarbeid, støtter det elevens refleksjon, kreativitet og evne til kritisk tenkning.

I boka *Picturebooks in the Classroom* (Tørnby, 2020a, s. 102–103) beskriver jeg tre ulike måter å tenke omkring oppgaver som planlegges til førarbeid. Det er oppgaver som tilrettelegger for kognitive tilnærminger der eleven kan aktivere tidligere erfaring og kunnskap. Spørsmålene kan være åpne, som «Hva vet vi om ... (for eksempel plastikk i havet)?», eller de kan være konkrete spørsmål som minner eleven på tidligere undervisning eller hendelser, som «Husker dere på onsdag, da vi snakket om ... (for eksempel humler)? Hva lærte vi da?» I tillegg skaper slike tilnærminger sammenhenger med det som har foregått tidligere, og med det som skjer i verden utenfor klasserommet.

En annen tilnærming til førarbeid kan være det visuelle. Et bilde, en film, en collage eller et kunstverk kan være gode utgangspunkter for samtale og tenkning. «Hva ser vi her?» «Hva tenker du når du ser dette bildet?»

En slik visuell tilnærming kan også bidra til en følelsesmessig respons. Å legge til rette for en følelsesmessig reaksjon er en tredje måte å tenke på når det gjelder førarbeid. Som vi skrev om i undervisningsopplegget til bildeboka *Vi fant en hatt* (Klassen, 2016/2017) (side 80–81), var førlesningsoppgaven en skål med kjærligheter på pinne fremst i klasserommet (figur 9). Denne skåla fungerte som en visuell og emosjonell føroppgave fordi de fargerike kjærlighetene appellerte til det sansbare, og fordi tanken om hvem som skal få kjærlighetene på pinne, skaper en følelsesmessig respons i barnet: «Jeg håper at jeg skal få en slik kjærlighet på pinne!» Kjærlighetene har også potensial til å aktivere et minne som for eksempel en hyggelig bursdag eller en deilig sommerdag.



Figur 9: En skål med kjærligheter – her som førlesningsoppgave

### 2.1.2. Førarbeid og kritisk tenkning

Møtet med kjærlighetene på pinne satte i gang barnas undring og kan derfor forstås som et utgangspunkt for kritisk tenkning. I utdraget fra en klassesamtale omkring hvem som fortjener å få de fem kjærlighetene, kommer tanker om rettferdighet og urettferdighet fram:

Læreren: Skal jeg dele ut de fem kjærlighetene til en gruppe eller hva tenker dere om det? Hva tenker dere om det? Hva tenker du Nathalie?

Nathalie: Det blir kanskje veldig urettferdig.

Læreren: Ja, men alle hadde jo veldig gode argumenter.

Arne: Jo, men det blir jo urettferdig for de andre som ikke får.

Å knytte en skål med kjærligheter til et større tema fremmer kritisk tenkning og setter i gang assosiasjoner og følelser i elevene. Det som finner sted før vi går inn i et tema, en tekst eller et skolearbeid, er altså vesentlig for elevenes engasjement og for en dypere forståelse av arbeidet.

## 2.2. Klasseromsdialog som fremmer kritisk tenkning

Av: Emilia Andersson-Bakken og Sissil Lea Heggernes

Den foregående teksten tar for seg en førlesingsaktivitet som inngang til kritisk tenkning rundt en bildebok. Men hvordan kan læreren jobbe med tekster generelt for å fremme kritisk tenkning hos elevene? Et mye omtalt grep i forskningslitteraturen på dette feltet er klasseromsdialog. I en klasseromsdialog kommuniserer vi både med medelever og lærere, i tillegg til stemmene som kommer fram i teksten det jobbes med (Bakhtin, 1981). Dialog krever en ektefølt interesse for andres perspektiver og anerkjennelse av dem, og dialog innebærer å framføre, begrunne og kritisk vurdere forskjellige meninger. Slik kan man nå et høyere kunnskapsnivå (Kvale & Brinchmann, 2009).

### 2.2.1. Spørsmål i klasseromsdialogen

Dialog i klasserommet kan utspille seg på mange forskjellige måter. Innenfor sosiokulturell læringsteori vektlegges språkets betydning for elevenes læring og utvikling. Mehan (1979) viser at elever blir sosialisert inn en type klasseromsdiskurs tidlig i skolegangen. I denne diskursen er det vanlig at læreren styrer samtalene, ofte gjennom spørsmål (Andersson-Bakken, 2014). Læreren spiller en viktig rolle ved å legge til rette for læringsfremmende dialoger, i første rekke ved å velge lærestoff som kan vekke elevenes interesse og lede til diskusjon. Deretter er det vesentlig hvilke spørsmål læreren stiller, og hvordan læreren inviterer til tenkning og følger opp elevenes innspill. Slik kan læreren åpne for diskusjon heller enn å bidra til at elevene søker etter rette svar som står i teksten.

Allikevel kan det være krevende å få til en god samtale i klasserommet. Ta for eksempel læreren som forsøker å starte en samtale om et verdenskart i begynnelsen av en bildebok (Heggernes, 2019, s. 48). Boka handler om livet i en kommunistisk stat, og kartet inneholder mye symbolikk som leserne kan undre seg over. Blant annet er settingen framhevet ved at alle kommunistiske land er farget røde. Læreren starter med et åpent spørsmål: «Hva ser dere?». En elev svarer kort og konsist: «Et kart». «Vær mer spesifikk», prøver læreren seg, i håp om å få i gang en diskusjon rundt bildebruken og hvordan denne kan koples til temaet. «Russland er rødt», svarer eleven. «Hva er framhevet?» spør læreren videre. «Praha i Tsjekkoslovakia», svarer eleven. Alle svarene er korrekte, men undringen og muligheten for kritisk tenkning uteblir. Hvordan kunne denne klasseromsdiskusjonen blitt noe mer enn utveksling av spørsmål og korte svar? Her er spørsmålene som læreren stiller, viktige for å skape undring og nysgjerrighet hos elevene.

Spørsmål er en viktig del av klasseromsdialogen, men det er stor forskjell på hvordan spørsmålene legger til rette for en god klasseromsdialog. Det har vært vanlig å skille mellom åpne og lukkede spørsmål, der åpne spørsmål har vært favorisert. Det første spørsmålet ovenfor er et eksempel på dette: «Hva ser dere?». Det som imidlertid er viktig å tenke på, er at det er vel så mye formålet eller funksjonen som spørsmålet har i samtalen, som har noe å si for å skape dialogen (Svanes & Andersson-Bakken, 2021). Læreren må altså være bevisst på hvilken funksjon spørsmålet har i klasseromsdialogen.

Hvis vi ser på samtalen over, så kan vi anta at lærerens formål med denne samtalen er å skape undring rundt bokas innhold. Men det åpne spørsmålet «Hva ser dere?» oppfattes kanskje av elevene som at det er noe spesielt læreren vil at de skal se. Så formen er åpen, men spørsmålet fungerer slik at elevene svarer konkret på hva de ser. Her kunne læreren veiledet mer i spørsmålsstillingen, for eksempel ved å si «Hva ser dere på bildet, og hvorfor tror dere noen av

landene er røde?» Da hadde funksjonen antakelig blitt annerledes – mer rettet mot elevenes undring over hva som skjer i bildet.

Når det gjelder å hjelpe elevene i å tenke kritisk kan læreren være bevisst på noen av følgende funksjoner: å hjelpe elevene med å se perspektiver, å begrunne argumenter, å avdekke maktforhold og så videre. I eksemplet nedenfor har en tredjeklasse i KriT-prosjektet lest boka *Verden sa ja* av Kaja Dahle Nyhus (2018). I boka er verden personifisert og ønsker seg stadig mer, altså sier verden ja. Vi ser her et utdrag av en klasseromsdialog der læreren ber eleven om å begrunne argumentet sitt om hva som kan være negativt med at vi fortsetter å si ja.

Læreren: Men hvis vi ... Hva er det som er dumt med hvis vi skal fortsette her da? Hvis vi fortsetter og fortsetter og fortsetter, hva er dumt med det da? Er det noen ting som er ulemper med det? Ole?

Ole: Da forurenses vi mye mer.

Læreren: Vi forurenses mer. Aha! Hva tenker du da, Ole? Kan ikke du forklare litt?

Ole: Mmm, jeg vil og si at når vi kjører romskip opp i verdensrommet, da mister den deler, og da blir det liggende ute i verdensrommet.

Læreren: De svever uti der.

Ole: Ja.

Læreren: Ole sa at vi kommer til å forurense mer, kanskje, hvis vi bare sier ja og ja og ja og ja. Hva tenker du om det, Erik?

Erik: Jeg tenker at vi kanskje finner ut hvordan vi kan lage ting uten å forurense.

Som vi ser, starter denne sekvensen med et åpent spørsmål der elevene inviteres til å bidra med meningene sine om hva som kan være negativt hvis vi fortsetter å si ja. Ole kommer da med et svar, men det er kort og uten begrunnelse. Læreren følger da opp Oles svar og ber ham utdype.

Et annet viktig grep som læreren gjør her, er å innlemme Oles svar i et nytt spørsmål rettet til Erik. Dette er en god måte å få elevene til å bygge på hverandres argumenter. Å følge opp elevsvar er viktig i helklassesamtalen og for å skape dialog. I neste avsnitt går vi nærmere inn på hvordan dette kan gjøres, og hvilken funksjon det kan ha.

### 2.2.2. Oppfølging av elevsvar

Det er ikke bare det innledende spørsmålet som har en viktig funksjon i klasseromsdialogen. Oppfølgingsspørsmålene læreren stiller, er også essensielle for å få til en god klasseromssamtale som synliggjør elevenes kritiske tenkning. Som vist over kommer elevene ofte med korte forklaringer eller stikkord som svar på lærerens spørsmål. Nassaji og Wells (2000) peker på at en oppfølging av elevsvar som gjør mer enn å evaluere svarene, kan bidra til at elevene begrunner og utdyper standpunktene sine. Hvis læreren følger opp elevenes svar og viser hvordan de bidrar i samtalen, kan dette engasjere elevene på en dypere måte (Nystrand & Gamoran, 1991). Dette kan også være til hjelp for andre elever til å kople seg på diskusjonen.

Denne formen for lærerrespons blir ofte kalt *opptak* (Collins, 1982; Dysthe, 2000; Nystrand et al., 1997). Opptak innebærer at læreren følger opp elevens svar gjennom å innlemme det i et nytt spørsmål. Lærerne kan også stille reelt åpne spørsmål som de selv ikke vet svaret på, og deretter følge opp spørsmålene uten å vurdere om svaret er riktig eller galt, slik læreren gjør i spørsmålet til Erik ovenfor. Her ligger altså et element av undring og utforskning, der læreren er nysgjerrig på å høre mer om hvordan eleven tenker. Lærerens respons på elevens svar henger ofte nøye sammen med hva eleven har blitt bedt om å svare på i utgangspunktet. Hvis læreren har stilt et lukket spørsmål, fører dette gjerne til at elevene forsøker å finne fasitsvaret. Dette bidrar ofte til en evaluerende respons fra læreren, som i neste instans kan føre til lav elevdeltakelse.

Eksempler på mulige oppfølgingsspørsmål:

- Finnes det andre mulige forklaringer?
- Hva tror du det betyr?
- Hvordan tenkte du nå?
- Jeg hører at du sier ja – hvorfor tenker du at det er viktig?

### 2.2.3. Samtaler elever imellom

Læreren må også kunne slippe kontrollen, så elevene kan styre samtalen retning. For at disse dialogene skal bli læringsfremmende, er det viktig at læreren hjelper elevene å begrunne meningene sine, se sammenhenger mellom idéer, bygge på hverandres innspill og samhandle (se for eksempel Reznitskaya, 2012; Vrikki et al., 2019). Viktige trekk ved læringsfremmende dialoger kan oppsummeres slik:

1. Det åpnes for innspill som stimulerer elevene til å tenke selv, for eksempel åpne spørsmål, forespørsler om forklaringer eller oppklaringer av det som er uklart.
2. Elevene får eierskap over dialogen ved å få mulighet til å initiere og styre diskusjonen gjennom egne innspill.
3. Elevene bygger på hverandres idéer ved å føye til nye punkter til diskusjonen.
4. Idéene i samtalen blir utfordret på en konstruktiv måte.
5. Elevene begrunner idéene og argumentene i samtalen.
6. Elevene tør å endre mening.
7. Elevene forsøker å bli enige (uten at de nødvendigvis må bli det!).
8. Det er viktig at alle lytter og anerkjenner hverandres innspill.

Som vi ser i denne oppsummeringen, henger en god klasseromsdialog sammen med noen av premissene for å fremme elevenes kritiske tenkning. Å oppfordre elevene til å tenke selv inviterer til kritisk tenkning. Når elevene får eierskap til dialogen, utfordres også tradisjonelle maktforhold i klasserommet, noe som kan ses i sammenheng med den maktkritiske forståelsen av kritisk tenkning som vi skrev om i kapittel 1.1.1. I tillegg videreutvikles dialogene gjennom at lærere og elever bygger på hverandres idéer, utvikler nye resonneringer og utfordrer disse.

Idet deltakerne bes om begrunnelse for argumentene de har framsatt, foretar de en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter. Dette er, ifølge Ferrer et al. (2019) det kritisk tenkning handler om (se kapittel 1.1.2). I bunn ligger en forutsetning om et åpent klima i klasserommet, slik at deltakerne kan endre mening underveis. Diskusjonen er dermed et grunnlag for å prøve å bli enige, uten at det betyr at deltakerne må klare å bli enige. Det er mulig å tenke at klasserommet er et uenighetsfelleskap (Iversen, 2014), der det vesentlige er at alle deltakernes synspunkter og argumenter blir hørt og anerkjent.

Det er ikke alltid klasseromsdialogen involverer læreren. Elevene arbeider også med fagene i par og i grupper mye av tiden i klasserommet. Wegerif og Mercer (1997) har i sin forskning funnet tre vanlige former for muntlig samhandling mellom elever: Disputerende (konfronterende), kumulativ og utforskende.

Disputerende samtaler kan sammenliknes med en tradisjonell debatt der målet er å framføre argumentene sine på best mulig måte, slik at man vinner diskusjonen. I klasserommet kan dette fort føre til at bare noen få stemmer blir hørt, og det er varierende i hvilken grad man lytter til andre. I en kumulativ samtale, derimot, får alle si meningen sin, og i noen grad kan man oppleve at elevene bygger på hverandres idéer. Imidlertid blir ikke idéene utfordret, og meningsforskjeller blir ofte glattet over for å bevare en god stemning i klasserommet (Wegerif, 2008; Wegerif 2011). Mangelen på utforskning av idéer og meningsforskjeller gir imidlertid dårlige vilkår for å utvikle

kritisk tenkning. Det siste er derimot kjennetegnet på en utforskende samtale. Her deler gruppa idéer, utfordrer dem gjennom konstruktiv kritikk og bygger videre på dem. Slik kan man se flere perspektiver og utvikle en ny forståelse sammen (Wegerif, 2011).

I arbeidet med å fremme kritisk tenkning, kan lærere ha nytte av å være bevisst på hvordan de responderer på elevers innspill og skaper rom for elevers utforskende og læringsfremmende dialoger. Slike utforskende samtaler fremmer læring og blir nemlig ofte framhevet som en måte å utvikle kritisk tenkning på (se for eksempel Roche, 2015). I klasserommene i prosjektet har vi sett viktigheten av dette, at læreren gjennom spørsmål og oppfølging av elevsvar fremmer en dialog som hjelper elevene med å utforske ulike perspektiver og se saken fra flere sider.



## 2.3. Språklig mangfold og kritisk tenkning

Av: *Margareth Sandvik*

I det flerkulturelle klasserommet må læreren tenke gjennom hvordan alle elevene kan trekkes med og bli delaktige i læringsaktiviteten. Dette gjelder også aktiviteter der kritisk tenkning inngår. Mange av disse aktivitetene kan være språklig krevende, der både ordforråd og diskusjonsferdigheter er nødvendig for å kunne delta. Spørsmålet er hvordan læreren kan legge til rette for deltakelse når elevenes språklige ferdigheter varierer. Vi vil ta utgangspunkt i tospråklighetsforskerne Jim Cummins (1984) og Inger Lindbergs (2001) erfaringer med å legge til rette for deltakelse og inkludering i elevgrupper med språklig mangfold.

Nedenfor skal vi se på hvordan læreren kan legge til rette for kritisk tenkning i elevgrupper med språklig mangfold. Økt mulighet for deltakelse kan fremmes på minst to måter: ved organisering av samtalen og ved flere «gjøringer», det vil si problemløsning og konkrete aktiviteter.

### 2.3.1. Organisering av samtalen

Mange lærere gir liten tid til elevene. De forventer raske svar, og får de ikke det, svarer de selv eller gir ordet til en annen (Lindberg, 2001). Selv om ikke alle kjenner seg igjen i dette mønsteret, vil vi understreke at elevene trenger tid til responsen – uavhengig av språklig bakgrunn. Så rådet enkelt: Gi tid og la elevene tenke seg om!

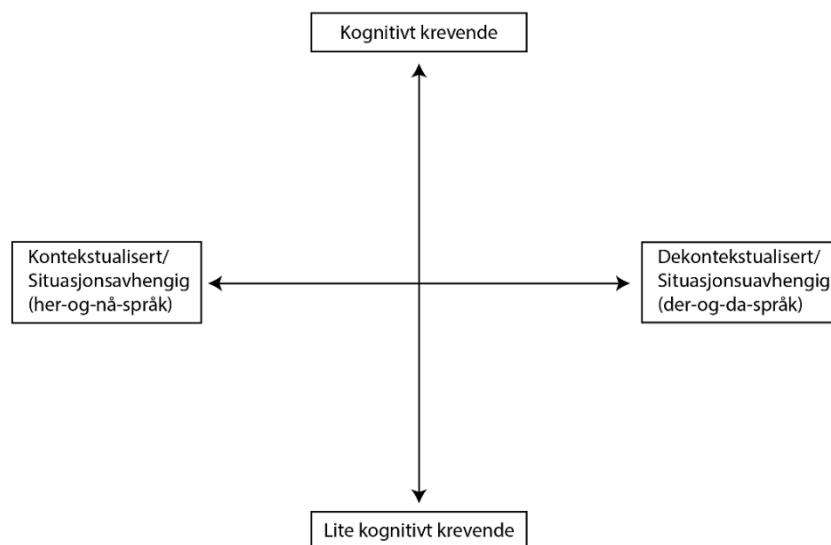
For mange år siden gjorde Shirley Brice Heath (1983) en undersøkelse blant ulike sosiale grupper i USA. Hun var opptatt av språksosialisering hjemme og hvorvidt språksosialiseringen i øvre middelklasse ga barna fordeler i skolen. Resultatet var entydig: Skolens språkbruksmønstre, der læreren spør og elevene svarer, favoriserte disse elevene. Lindberg peker på noe av det samme. Ikke alle elever er vant med klasserommets grunnregler – «ground rules» – der de er forventet å svare på lærerens spørsmål, vente på tur, svare adekvat, samarbeide, bygge på hverandre og fullføre oppgaven uten konflikter. For andrespråkelever er det et stort problem hvis ikke skolekunnskapene koples med elevenes hverdagskunnskaper og tidligere erfaringer (Lindberg, 2001).

Det sier seg selv at det er større mulighet for å komme til orde i gruppesamtaler enn i helklassesamtaler. Likevel kan gruppesamtalen være krevende, spesielt hvis oppgaven er uklar og elevene kjører seg fast (Wistedt & Martinsson, 1994). Likevel er gruppesamtalen, som vi også omtaler i kapittel 2.2, en god arena for språkutvikling. Her kan elevene fritt ta ordet, de kan lansere sine egne temaer, de kan motsi hverandre og argumentere for sitt eget syn, de tør å spørre om hva ord betyr, og de veksler mellom «on task» og «off task» – å arbeide med oppgaven de har fått, eller å gjøre andre ting. Det er også tid nok til å tenke og svare hverandre. Det sosioemosjonelle klimaet er med andre ord friere. Dette kan være en grunn til å la elevene diskutere og løse problemer i grupper, under forutsetning av at oppgaven er klar og forståelig.

### 2.3.2. Problemløsning og konkrete aktiviteter

Det er mange faktorer som kan gjøre det enkelt eller vanskelig for elevene å forstå eller bruke språket i det klassen driver på med. Men det er ikke slik at alt er vanskelig alltid – eller like lett bestandig. Cummins (1984; 1996; 2000) er opptatt av vanskegrad og hva som gjør det enkelt eller vanskelig både å forstå og å produsere språk. I det som kalles Cummins' kvadrat (figur 10), finner vi en modell som viser hvordan vanskegraden endrer seg fra situasjon til situasjon eller fra

aktivitet til aktivitet. En samtale eller en tekst kan være lett eller vanskelig avhengig av to faktorer: innholdet og graden av situasjonsavhengig språkbruk.



**Figur 10: Cummins' kvadrat (Cummins, 1984)**

Om innholdet oppleves som kognitivt enkelt eller kognitivt krevende, avhenger av elevenes tidligere erfaringer og om tematikken er konkret eller abstrakt. Dette kaller Cummins *innholdsdimensjonen*. Den andre dimensjonen er *kontekstdimensjonen*. Her bestemmes vanskegraden i språkbruken av hvorvidt samtalen dreier seg om noe som er til stede i konteksten, altså her-og-nå, eller om den dreier seg om noe fraværende, noe som har skjedd, skal skje eller skjer et annet sted, altså der-og-da. Hvis språkbruken dreier seg om noe her-og-nå, er den situasjonsavhengig. Det betyr at eleven får hjelp fra konteksten, fordi det man snakker om, er til stede.

Mange flerspråklige elever har særlig nytte av kontekstavhengig språkbruk når de er i en tidlig fase i utviklingen av majoritetsspråket. Å få knyttet språklige merkelapper til det som skjer eller befinner seg i den umiddelbare omgivelsen, letter språkinnlæringen. Mange flerspråklige barn har begreper og ordforråd på morsmålet, men mangler de språklige uttrykkene på majoritetsspråket. Kjente temaer gjør derfor innlæringen enklere enn hvis det er nye begreper og nytt begrepsinnhold som skal læres. Uansett er aktiv kontekstavhengig språkbruk særlig viktig for denne elevgruppa.

Kontekstuavhengig språkbruk er mer krevende. Da har elevene bare det språklige uttrykket å støtte seg på, både når de skal forstå og når de selv skal si noe. Her kan utfordringene være store for den flerspråklige elevgruppa. De har ingen støtte i konteksten, de kan ikke peke på noe, men er avhengige av å forstå eller gjøre seg forstått kun ved hjelp av språket eller kroppsspråklige handlinger.

I Cummins' kvadrat krysser kontekst- og innholdsdimensjonen hverandre. Kontekstdimensjonen strekker seg fra situasjonsavhengig her-og-nå-språk til situasjonsuavhengig eller dekontekstualisert der-og-da-språk. Innholdsdimensjonen går fra det kognitivt enkle til det kognitivt komplekse.

Læreren kan arbeide systematisk med ulike vanskegrader i kommunikasjon med flerspråklige barn. Han kan gå fra det kontekstavhengige og kognitivt lite krevende til det kontekstuavhengige

og kognitivt krevende. Da har læreren lagt opp til stadig mer krevende språkbruk, men det er nok ikke slik samhandlingen foregår i praksis. I én og samme samtale forekommer det nok både kontekstavhengig og kontekstuavhengig språkbruk, og tematikken varierer nok også i vanskegrad, fra mer eller mindre kognitivt krevende temaer.

Elever som er på et tidlig nivå i språktilegnelsen av språket som brukes på skolen eller andrespråket, har ofte ikke tilstrekkelige ferdigheter til å følge med på og forstå komplekse samtaler eller tekster, slik kritisk tenkning ofte krever. De mestrer bare det Cummins kaller hverdagspråket (Basic Interpersonal Communication Skills, forkortet BICS), som er sammenfallende med kontekstavhengig språkbruk. Deltakelse og forståelse blir krevende når det bare er det verbalspråklige som bærer innholdet i diskusjonen. I slike tilfeller kan bilder virke konkretiserende og bidra til forståelsen. I KriT-prosjektet har vi sett at lærerne har tatt i bruk både bildebøker og smilefjes (se undervisningsopplegget «Nei! sa Veslemonster» side 68–69). Disse konkretene kan bidra inn mot den mer kognitivt krevende og akademiske språkbruken, det Cummins kaller Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), der både ordforråd og komplekse språkhandlinger som forklaringer og resonnementer spiller inn (Cummins, 2008).

Cummins' kvadrat kan bevisstgjøre lærerne i hvordan de kan tilrettelegge for kritisk tenkning i klasserommet. De kan bringe inn bilder og legge opp til «gjøringer», slik vi ser av anbefalingene fra forskere som har undersøkt hva som skal til for å få yngre barn til å argumentere. Som nevnt under «Kritisk tenkning og argumentasjon» trenger yngre elever både et interaksjonelt og et fysisk rom for å kunne delta i argumenterende diskusjoner. Forskning viser at elever som får delta i ulike typer konstruksjonslek, engasjerer seg og finner løsninger sammen. Å få konkrete utfordringer som for eksempel å bygge en bro eller en tunnel med Lego drar elevene inn i argumenterende diskusjoner om hva de skal gjøre for å løse utfordringen (Convertini, 2021). Legoklossene spiller en rolle i læreprosessen – de blir en del av det støttende stillaset læreren bygger rundt eleven (Wood et al., 1976). Denne innsikten er viktig å ta med seg når man planlegger for aktiviteter der kritisk tenkning inngår. *Her-og-nå* er enklere enn *der-og-da*!

## 2.4. Problemstillinger om bærekraft som inngang til kritisk tenkning

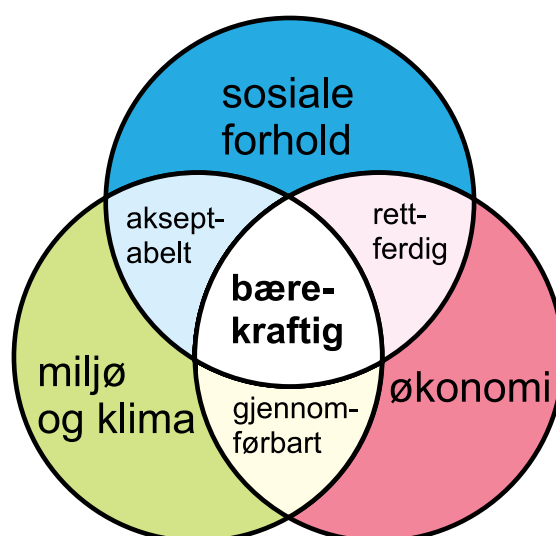
Av: Kirsti Marie Jegstad, Inger Kristine Jensen og Charlotte Aksland

I media er det stadig nyheter som trekker inn problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling. Vi har sett bilder av fugler og hvaler med magen full av plast – og FNs klimarapporter gir et stadig mer dramatisk bilde av framtiden vår, og den klare beskjed om at det haster å gjøre noe.

Dagens elever skal utdannes til å bli samfunnsborgere, og et viktig mål er at de skal utvikle handlingskompetanse. På den måten vil de kunne delta i beslutninger og ta valg som er til det beste for både planeten og medmenneskene sine. I dagens informasjonsmangfold blir det stadig viktigere å være faglig rustet til å kunne ta stilling til problemstillingene. Kritisk tenkning er derfor en viktig kompetanse for å kunne jobbe mot en mer bærekraftig verden. Problemstillinger om bærekraft er i tillegg gode utgangspunkt for å arbeide med kritisk tenkning i skolen, i tråd med Patricia Alexander (2014) sin definisjon om at kritisk tenkning innebærer å tenke «dypt og fleksibelt om viktige saker» (s. 470, oversatt av Ferguson og Krange, 2020).

### 2.4.1. Om bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling omfatter de tre dimensjonene miljø, sosiale forhold og økonomi, som illustrert i figur 11. Miljødimensjonen er relatert til blant annet klima, miljø, bruk av landareal og biologisk mangfold. Den sosiale dimensjonen er knyttet til blant annet utdanning, arbeids- og levevilkår, menneskerettigheter, likestilling og demokrati. Den tredje og siste dimensjonen, økonomi, handler om blant annet reduksjon av fattigdom, rettferdig fordeling av ressurser og forbruk. For at noe skal være bærekraftig, må man vurdere alle disse tre dimensjonene, og problemstillinger om bærekraft er derfor godt egnet for flerfaglig undervisning.



Figur 11: De tre dimensjonene av bærekraftig utvikling (hentet fra fn.no)

Problemstillinger om bærekraft er ofte sosiovitenskapelige kontroverser, som kjennetegnes ved at de er problemstillinger med mangel på fasitsvar, og de krever kunnskap om både naturvitenskap og samfunnsvitenskap (Sadler et al., 2007). I tillegg må man ta valg basert på faglig forståelse og personlige verdier (Kolstø, 2012). Troy Sadler og kolleger (2007, s.374) har presentert fire

kompetanser elever trenger for å kunne delta i beslutningstaking knyttet til sosiovitenskapelige kontroverser:

- å kunne oppfatte kompleksiteten i sosiovitenskapelige temaer
- å kunne undersøke temaer fra flere perspektiver
- å anerkjenne at sosiovitenskapelige problemstillinger er gjenstand for pågående utforsking
- å kunne vurdere (potensielt partisk) informasjon kritisk

I KriT-prosjektet har vi gjennom ulike undervisningsopplegg arbeidet med temaer knyttet til bærekraftig utvikling, og elevene har jobbet med flere av disse kompetansene.

#### **2.4.2. Eksempler på undervisningsopplegg fra KriT-prosjektet**

Å kunne undersøke et tema fra flere perspektiver har vært sentralt i prosjektet. I undervisningsopplegget med lokalpolitikk (se side 96–97) skulle elevene ta stilling til en ny småbåthavn i nærheten av skolen. Her ble det diskutert problemstillinger knyttet til alle de tre bærekraftsdimensjonene (miljø, samfunn og økonomi) gjennom vekt på konsekvenser for blant annet badegjestene, det biologiske mangfoldet og dem som drev kiosken ved stranda. I et annet undervisningsopplegg knyttet til rovdyr (side 88–89) skulle elevene ta stilling til om de mente at ulven burde bevares eller ikke, sett opp mot sauebøndernes utfordringer.

En annen kompetanse som har vært sentral i KriT, er at elevene skal kunne oppfatte kompleksiteten i det sosiovitenskapelige temaet. Vi har sett at for å oppfatte denne kompleksiteten, må elevene ha kunnskap om temaet. Kompleksiteten og dilemmaer rundt bruken av plast ble diskutert på 3. trinn (se side 86–87), og i et undervisningsopplegg knyttet til humler og bier på 4. trinn (side 82–83), jobbet vi med betydningen av pollinerende insekter og bevaringen av disse for at mennesker skal ha mat på bordet. Elevene viste etter hvert en god forståelse for økosystemer og nøkkelarter som får økosystemet til å fungere.

Med utgangspunkt i en nyhetssak om romturisme fra NRK Super (se side 92–93) fikk elevene mulighet til å både oppfatte kompleksiteten og vurdere informasjon kritisk. Elevene var veldig positive til romturisme etter å ha sett nyhetssaken, og de fleste syntes det så spennende og gøy ut. Etter å ha fått mer kunnskap om nyheten og etter å ha diskutert den knyttet til blant annet miljø og rettferdighet endret de likevel i stor grad mening. I dette opplegget reflekterte elevene også over hvordan de endret mening etter hvert som de fikk vite mer enn det som var i den opprinnelige nyhetssaken.

#### **2.4.3. Avslutning**

For elevene er det viktig at det sosiovitenskapelige temaet de velger å jobbe med, føles relevant. Her kan læreren enten ta utgangspunkt i noe elevene allerede er opptatt av, eller skape et engasjement ved å ta utgangspunkt i en bildebok eller en nyhetssak (se kapittel 2.5 og 2.6) eller legge inn en igangsetter/interessevekker i oppstarten av temaet (som beskrevet i kapittel 2.1).

En annen ting som er viktig når man jobber med problemstillinger om bærekraft, er at elevene ikke sitter igjen med følelsen av hjelpeløshet (Nagel, 2005). En undervisning som bare vektlegger problemene, vil kunne føre til hjelpeløshet. Undervisningen må derfor også fremme framtidstro og et ønske om å gjøre noe med utfordringene vi står ovenfor (Jegstad & Sinnes, 2015).

## 2.5. Bildebøker som inngang til kritisk tenkning

Av: Ingvill Krogstad Svanes og Hilde Tørnby

Bildebøker er det vi kaller multimodale tekster, der forfatterne kombinerer tekst (verbaltekst) og bilder. Bildebøker kan være skjønnlitterære bøker eller faktabøker. I KriT-prosjektet har vi i hovedsak brukt skjønnlitterære bildebøker med fiktive fortellinger. I bildebøker er både verbaltekst og bilder betydningsbærende. Bildenes sentrale posisjon gjør bildeboka velegnet for både uerfarne lesere og flerspråklige elever (se kapittel 2.3), som får støtte til å visualisere det som blir lest. Mange bildebøker er også velegnet for eldre barn, og nyere bildebøker har ofte både tematikk og uttrykksform som passer for elever på mellomtrinnet. Digitale skjermer i klasserommene gjør at alle elevene kan se bildene like godt, og har gitt nye muligheter for bruk av bildebøker i skolen.

Bildebøker kan være egnet i arbeidet med kritisk tenkning på ulike måter. På et overordnet nivå kan bøkene handle om temaer som har potensial for kritiske samtaler og utvikling av kritisk tenkning hos elevene. Bildebøkene kan også være utgangspunkt for kritisk nærlesing av tekst og bilder, eller de kan brukes for å se sammenhenger mellom bøkene og sitt eget liv. Nedenfor går vi nærmere inn på ulike innganger til arbeidet med bildebøker.

### 2.5.1. Bildebøker med temaer som er egnet for kritisk tenkning

Mange av bildebøkene vi bruker i dette prosjektet, har tematikk som er egnet for kritiske samtaler og diskusjoner. For eksempel handler både *Nei! sa Veslemonster* (Güettler et al., 2011) (side 68–69) og *Pølsetjuven* (Engedal, 2019) (side 74–75) om å tørre å si nei, å sette egne grenser og å stå for egne valg – selv om man mener noe annet enn «de andre». *Huskereisa* (Bjørkli & Horndal, 2009) (side 76–77) er en bok om mobbing og utestenging, og *Verden sa ja* (Nyhus, 2018) (side 78–79) kan leses i et bærekraftsperspektiv.

Som vi ser, kan temaene i disse bøkene knyttes til de tre overordnede temaene i læreplanen, henholdsvis demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling, i tillegg til at temaene kan være aktuelle innenfor ulike skolefag. For at bøkens potensial for å utvikle kritisk tenkning skal utnyttes, er samtalen om bøkene sentral (les mer om samtaler for å fremme kritisk tenkning i kapittel 2.2). En kritisk samtale om en bok vil ikke bare for eksempel handle om at det er feil å mobbe, men innebærer at elevene blir veiledet til å sette seg inn i perspektivene både til den som blir mobbet, og mobberne. Elevene kan komme med ulike mulige løsninger på problemet eller avsløre hvem som er den sterke, og som dermed har makt, i relasjonene i boka (les mer om ulike perspektiver på kritisk tenkning i kapittel 1.1).

Etiske dilemmaer kan også være velegnet for å utvikle kritisk tenkning. Er det greit at sauen lurer kalkunen i *Bæ, bæ, lure lam* (Sommerset & Sommerset, 2015) (side 70–71)? Hvorfor? Hvorfor ikke? Og hva gjør vi når det ikke er nok av et gode slik vi ser i *Vi fant en hatt* (Klassen, 2016/2017) (side 78–79)? Hva er mulige løsninger? Andre ganger kan vi konstruere dilemmaer med utgangspunkt i bøkene, slik vi har gjort i arbeidet med *Pølsetjuven*: Vil du helst stjele fra din egen familie eller fra noen andre? Hvorfor det? I disse samtalene oppfordrer vi elevene til å reflektere og begrunne, og resonnementene og argumentasjonen er viktigere enn fasitsvarene.

### 2.5.2. Inn i teksten

Kritisk tenkning knyttet til lesing av bildebøker kan også foregå nærmere knyttet til teksten, noe som er viktig for å utvikle kritiske lesere og det læreplanen kaller en «kritisk tilnærming til tekst». Her ligger bildebøkernes styrke i sammenhengen mellom tekst og bilder.

I småbarnsbøker/pekebøker vil tekst og bilder nesten alltid samsvare og fortelle leseren samme historie. Det er helt sentralt at barna finner igjen det samme i bildet som den voksne leser i teksten, blant annet med tanke på å utvikle ordforrådet og begrepsforståelsen. I bildebøker for eldre barn er bøkene ofte det vi kaller utvidende (Nikolajeva & Scott, 2006). Tekst og bilde utfyller hverandre og er gjensidig avhengig av hverandre for å fortelle hele historien. I forståelsen av dette ligger det viktig nærlesing. Hva får vi vite gjennom teksten? Hva får vi vite gjennom bildene? Forteller teksten og bildene det samme? Andre måter å gå inn i teksten med elevene på kan være å stille spørsmål til fortellerrollen i boka, eller til bruken av virkemidler: Hvem er det som forteller i denne boka? Hvorfor tror du forfatteren bruker disse fargene / disse ordene / denne typen bokstaver osv.?

Fiksjonen og det å gå inn i en fantasiverden kan hjelpe elevene til å gå inn i boka på en annen måte enn faktabøker kan gjøre. Kanskje er det lettere å snakke om Johannes Jensens følelser i *Johannes Jensen føler seg annerledes* (Hovland & Kove, 2003) (side 72–73) enn sine egne? Kanskje kan man øve på si nei på andres vegne, selv om det er vanskelig å gjøre det i virkeligheten? Og det er fullt mulig å ta pølsetjuvens perspektiv selv om man ikke er en tyv selv.

### 2.5.3. Ut av teksten

I arbeidet med en bildebok kan læreren også hjelpe elevene å tre ut av teksten og fiksjonen og få den på avstand. Hvordan stemmer det som skjer i boka, med ting jeg kan fra før, eller noe jeg har opplevd? Hvordan henger dette sammen med mitt liv? Dette er en måte å hjelpe elever med å se sammenhenger og kontekstualisering på. Hvordan kan for eksempel innholdet i *Verden sa ja* ha sammenheng med våre egne liv og våre egne valg? Hva ønsker forfatteren å oppnå med denne boka, tror du? Og mer overordnet: Hvem har skrevet dette, og hvorfor?

Den skjønnlitterære sjangeren kan også skape et kritisk perspektiv hos elever på hva som er «sant», og på forskjellen mellom fantasi og virkelighet. Da vi diskuterte *Verden sa ja* med en klasse, trakk en elev fram at det ikke er sant at isbjørnen har forsvunnet, slik det står i teksten. Samtalen forløp slik:

Oda: Nei! Isbjørnen lever fortsatt!

Læreren: Nå hører jeg dere sier «Nei, isbjørnen finnes jo fortsatt». Hvorfor står det her at den har forsvunnet da?

Læreren: Stig?

Stig: For i bøker kan man dikte opp ting.

Læreren: Ja.

Stig: Men i virkeligheten så er det isbjørner.

«Stig» går altså ut av teksten og relaterer det han leser, til det han kan fra før. På den måten framstår han, inspirert av denne bildeboka, som en kritisk tenker.

## 2.6. Nyheter som inngang til kritisk tenkning

Av: Erik Ryen og Margareth Sandvik

Nyhets saker representerer en viktig kilde til undervisningsinnhold som gir lærerne mulighet til å knytte undervisningen til aktuelle samfunnsspørsmål på måter som kan bidra til kritisk tenkning. Nyheter kan brukes som innhold i undervisningen på alle trinn, og det å planlegge for bruk av nyheter for å fremme elevenes kritiske tenkning kan gjøres både ved å bruke nyheter til å aktualisere temaer og som tema i seg selv.

### 2.6.1. Bruk av nyheter til å aktualisere temaer

Aktuelle saker kan brukes til å aktualisere temaer klassen arbeider med i de ulike fagene, og bringe inn *flere og andre perspektiver* utover dem man finner i lærebøkene. Samtidig kan det å jobbe med helt fersk informasjon og saker som utvikler seg fra dag til dag, tilføre et element av spenning og aktualitet som kan virke motiverende. Når ny informasjon dukker opp eller det skjer en ny utvikling i saken, skapes det et rom for kritisk tenkning rundt handlingsalternativer, og kanskje vil noen elever endre oppfatningen sin i spørsmålene som saken reiser (Ryen, 2017).

Selv om det kanskje for noen lærere kan oppleves som krevende å gå ut over læreboka, vil arbeid med aktuelle saker også kunne hjelpe elevene med å forstå at læreren ikke alltid sitter med en fasit eller et monopol på kunnskap. Det betyr på ingen måte at lærerens fagkunnskap ikke er viktig i arbeid med nyheter – snarere tvert om – men fagkunnskapen får kanskje en annen rolle. Den blir ikke først og fremst noe som skal «overføres» til elevene i form av faktainformasjon, men et grunnlag for å hjelpe dem til å se sammenhenger og sette de aktuelle hendelsene inn i en større ramme.

I nyhetssaker er ofte oppmerksomheten rettet mot enkeltpersoner – og skjebner – noe som gjør at de egner seg godt for å skape engasjement og nærhet hos elevene (Koritzinsky, 2020), men som også gjør det til en viktig didaktisk oppgave å sette nyhetssakene inn i en større sammenheng.

### 2.6.2. Nyheter som tema i seg selv

Arbeid med nyheter kan også gjøres til et tema i seg selv. Et eksempel på dette finnes i et aksjonsforskningsopplegg som ble gjennomført med en gruppe elever på mellomtrinnet i 2018. Der var formålet å utforske hvordan nyheter kan brukes i undervisningen for å legge til rette for kritisk tenkning (Ryen, 2019). Opplegget gikk over fem uker og innebar følgende hovedgrep:

- Hver time skulle starte med en gjennomgang av de viktigste sakene i nyhetsbildet.
- Læreren skulle ikke fortelle elevene hvilke nyheter han mente var de viktigste – det skulle de selv måtte ta stilling til.
- Elevene fikk i lekse å lese eller se på nyheter, og det ble vist nyhetssendinger i timene. I tillegg fikk elevene tid til å lese aviser på skolen.
- Halvveis i prosjektet skulle elevene gruppevis komme fram til en sak i nyhetsbildet som de mente var aller viktigst. Denne skulle de avslutningsvis presentere og diskutere gjennom en lærerstyrt fagsamtale.

Funnene fra prosjektet viste at nyheter har et stort potensial for å bidra til kritisk tenkning, men at det er flere didaktiske utfordringer som lærerne som bruker nyheter, bør være særlig bevisste på: Har elevene tilstrekkelig forkunnskaper til å sette sakene de jobber med, inn i en større sammenheng? Hvordan kan store internasjonale nyhetssaker både engasjere og gi en



opplevelse av nærhet? Og hvordan kan læreren gi elevene ulike perspektiver, som også synliggjør samfunnsmessige strukturer og åpner for en kollektiv – og ikke bare individuell – forståelse av handling? Disse funnene bør ikke avskrekke lærere fra å bruke nyheter, men erfaringene fra prosjektet synliggjør at elevenes kritiske tenkning ikke er noe som kommer av seg selv. Lærernes egne kritiske refleksjoner rundt hvilke saker de velger å bruke, blir viktig for om elevene får mulighet til å tenke kritisk. Her må læreren tenke på progresjon og sammenheng i fagstoffet: Hvor mye trenger elevene for å kunne forstå og sette saken inn i en større sammenheng? Skal kanskje elevene få velge nyhetssaker selv?

Problemene med feilinformasjon og «alternative fakta» gjør at nyheter har en stadig viktigere plass i undervisning som skal bidra til kritisk tenkning (Wikforss, 2017). Bevisstheten rundt «falske nyheter» som et samfunnsproblem har økt de siste årene, særlig fra 2016 da feilinformasjon rundt folkeavstemningen som ledet til «Brexit» og valget av Donald Trump som president i USA bidro til at Oxford Dictionary kåret adjektivet «post-truth» til årets nyord. På norsk betegner begrepet «det postfaktuelle samfunn» et samfunn «som har forlatt fakta og sannhet som grunnlag for diskusjoner og gått over til følelser og retorikk» (Postfaktuell, (Hentet [19.05.2022])). I LK20 har utvikling av ferdigheter innen kildekritikk fått en viktig plass, kanskje særlig i samfunnsfag, men også i flere andre fag (NRK, 30. januar 2019). I samfunnsfag finner vi nå følgende kompetansemål etter 7. trinn: «Målet for opplæringen er at eleven skal kunne presentere en aktuell nyhetssak og reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielt budskap i mediebildet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her koples altså nyheter og kritisk tenkning tydelig sammen.

### **2.6.3. Nyhetsmedier for barn**

I Norge har vi to store nyhetsmedier for barn: Aftenposten Junior og NRKs Supernytt. Aftenposten Junior er en riksdekkende ukeavis med barn i skolealder som målgruppe. Avisen har egen redaktør og egen redaksjon, noe som bekrefter at dette er et satsningsområde for Aftenposten. Supernytt har også egen redaktør og egen redaksjon. De sender daglig fra mandag til fredag, og målgruppa er barn i alderen 8–12 år. Sendingene går på lufta kl. 10 på nrksuper.no og sendes deretter kl. 17:50 på NRK1. Sendingene kan også ses på NRKs nett-tv. I arbeid med kritisk tenkning i ulike fag er både Aftenposten Junior og Supernytt solide nyhetsmedier å bruke, men begge er beregnet på noe eldre elever og kanskje først og fremst på mellomtrinnet.

KriT-prosjektet har samarbeidet med Supernytt-redaksjonen. Som ledd i samarbeidet lagde de en sending om kritisk tenkning. Sendingen handlet om konspirasjonsteorier, og vi presenterer den nedenfor.

Aftenposten Junior består av 24 sider som følger et relativt fast oppsett. Det er egne sider for bildenotiser fra hele verden, innen- og utenrikssaker, kultur- og sportsreportasjer, svar på spørsmål fra leserne og faktaartiklene. For å illustrere bredden i innholdet i Aftenposten Junior kan vi se på en utgave fra januar 2021 (figur 12):

Nyheter jorden rundt:

- Barn i Kina har faget «romfart» på timeplanen.
- Storbritannia endrer seg etter Brexit: Fiskeryrket kan bli rammet, og det kan bli vanskeligere for briter å flytte til et annet land.
- Bananfluer som har vært ute i verdensrommet, har fått mindre hjerte.
- En løshund fikk en statue av seg i Kalamaja, Estland.
- En familie Hampshire i England fant 500 år gamle gullmynter i hagen sin.
- Sportsnyhet.
- Villhesttypen Prezewalski er ikke lenger utrydningstruet.

Faktaartikler:

- På grunn av koronaviruset må barn i Bolivia jobbe i stedet for å gå på skolen.
- En norsk forsker har funnet ut hvor drømmene våre kommer fra.
- Norske femteklassinger er blant de beste i matte og naturfag.
- Biden får mange typer luksus når han flytter inn i Det hvite hus.
- Tiktok var den mest nedlastede appen i verden i 2020.
- Det haster med å finne og bevare nye plantetyper.

Slik lever jeg: Sri Lanka

Barnas spørsmål: Hvilket kjønn er jeg?

Figur 12: Innholdet i Aftenposten Junior nr. 1 fra januar 2021

Spørsmålet er ikke *om* Aftenposten Junior kan fremme kritisk tenkning. Spørsmålet er *hvordan* lærerne kan bruke avisa til å fremme kritisk tenkning. Ser vi på temaene ovenfor, er mulighetene mange. Både nyhetsartiklene, faktaartiklene og de mer personorienterte sakene kan åpne for diskusjoner der saksframstillingen kan diskuteres, der flere syn på saken kan trekkes inn, og der bildene kan analyseres.

Ser vi på hva elever kan lære om kritisk tenkning gjennom å arbeide med nyheter, kan elevene for det første lære å vurdere hva som er pålitelige nyheter, altså å kunne skille mellom sanne og falske nyheter. For det andre kan elevene lære hvordan mediene spiller på følelser, både i bruk av bilder og tekst – verken bildevalg eller språkbruk er tilfeldig. For det tredje kan elevene få innsikt i hvordan mediene framstiller ulike mennesker tendensiøst. Nedenfor skal vi utdype disse tre aspektene ved nyheter, og vi skal gi eksempler på hvordan lærere kan arbeide med disse sidene ved nyheter på ulike klassetrinn.

#### 2.6.4. Skille mellom fakta og falske nyheter

Falske nyheter brer om seg. Hvordan kan vi skille mellom falske og ekte nyheter? I sendingen fra Supernytt får vi noen gode råd:

- Sjekk kilden! Hvor kommer nyheten fra? Er nyhetskanalen eller avisa seriøs? Kommer den fra en ukjent kilde, bør vi være på vakt.
- Vær kritisk! Still deg spørsmålet: Kan dette være sant? Er det for godt til å være sant, da er det nok ikke sant.
- Kjenn på følelsene! Bringer nyheten fram veldig sterke følelser, bør vi være på vakt. De som lager falske nyheter, vil at folk skal bli redde eller sinte. Veldig sterke følelser er et faresignal.

Konspirasjonsteoriene likner på falske nyheter. Fra Supernytt-sendingen kan vi lære at en konspirasjon er når folk som bestemmer, lager hemmelige planer sammen (NRK Super, 2021). En teori er et forslag til hvorfor noe har skjedd. Så hvilke konspirasjonsteorier får vi eksempler på i Supernytt? Jo, at månelandingen ikke skal ha skjedd, at koronaviruset er laget av amerikanske eller kinesiske forskere, at Elvis ikke er død, og at Titanic ikke sank. Noen av disse temaene kan også de yngste elevene ha forutsetninger for å diskutere.

### 2.6.5. Å spille på følelser

Mediene spiller på følelser, både i tekst og bilder. Dette kan læreren tematisere i arbeidet med kritisk tenkning. Det velkjente avisoppslaget med et foto av en død hval med magen full av plast (se figur 13) er godt egnet til diskusjon på flere klassetrinn. Hva ser elevene? Hva *føler* de?

Skillet mellom det vi ser, og det vi føler, stammer fra Roland Barthes (1976) arbeider med bildenes retorikk. Han bruker *denotasjon* for å fange opp bildets betydning uten å ta konteksten med i betraktning, altså det vi kan «enes» om at vi ser, selv om vi i prinsippet vil se ulike ting. Barthes er ute etter å skille ut det nøytrale, det «leksikalske» eller det som «kunne stått i ordboka», når det gjelder innholdet i et bilde. I tillegg vil han få fram tolkningen, konteksten og de individuelle følelsene og assosiasjonene bildet vekker. Dette kaller Barthes bildets *konnotasjoner* (Barthes, 1976). Konnotasjonene vil være mange, og de vil avhenge av alder, kjønn, sosial og kulturell tilhørighet, tidligere erfaringer og mye mer.



Figur 13: Utklipp fra Romsdals Budstikke (<https://www.rbnett.no/meninger/i/g0yg2B/plastposer-er-et-stort-miljoproblem>) Bilde: Christoph Noever / UiB / NTB scanpix

Vi skal nå analysere bildet ut fra denotasjonene. Umiddelbart ser vi en død hval på en brygge. Hvalen ligger på en grønn presenning. Tre menn står på venstre side i bildet. De bøyer seg over hvalen med noen instrumenter. Det kan se ut som de tre mennene både skjærer i den og bruker en stor tang. Vi ser også en kvinne i hvit plastdrakt som bøyer seg over hvalens bakre del. Hun holder også et instrument i hendene, men vi ser ikke hva det er. Dette er det vi ser, altså er dette bildets denotasjon.

Hvis vi ikke hadde verbal tekst, ville ikke bildet fortalt om plasten. Men bildet har både en tekst i selve bildet og en bildetekst under. Begge gir opplysninger om plast. Teksten «Plastposer er et stort miljøproblem» knytter ikke umiddelbart hvalen til plastposer, men det gjør bildeteksten: «Forskere fant 30 plastposer i magen på gåsenebbhvalen som måtte avlives på Sotra i Hordaland. Funnet skaper ny debatt om miljøavgift på plastposer.» Vi får altså vite at menneskene på bildet er forskere, og at de fant 30 plastposer i denne døde hvalen. Sett sammen med den verbale teksten konnoterer bildet en alvorlig miljøtrussel. Det skaper et narrativ, der vi som forbrukere er årsaken til ødeleggelsene av livet i havet.

Hvilke følelser bringer helheten, bildet og de to korte tekstene, fram i oss – og i elevene? Vi vil reagere ulikt på teksten, men trolig vil den overføre et ubehag, kanskje også en frykt hos leseren. I tillegg er problemet med plastposer i havet menneskeskapt. Vi som daglig sier ja takk til pose på butikken, er det vi som forårsaker dette miljøproblemet? Dette kan diskuteres i klassen, på flere klasstrinn. Et naturlig oppfølgingstema er hva vi kan gjøre for å stoppe den negative utviklingen.

Å tenke kritisk innebærer å se saken fra flere sider. Dette gjelder også når vi diskuterer plast. Kan plast være positivt? I en nyhetssak på Supernytt blir plastens positive og negative sider presentert. Her får vi se hvordan bruk av plast motvirker matsvinn. Det finnes altså gode argumenter også for å bruke plast. Dette kan utdypes i klasserommet. Er det andre områder der plast er nyttig? Som nevnt ovenfor under «Kritisk tenkning og argumentasjon» kan argumenter for og imot plast diskuteres i klasserommet. Se sendingen her:

<https://nrksuper.no/serie/supernytt/MSUM02042121/sesong-202104/episode-12>

### **2.6.6. Å framstille mennesker tendensiøst**

Mediene kan også framstille visse mennesker tendensiøst – på en bevisst og ensidig måte. Vi kan ta grupper av mennesker og spørre oss om de vanligvis blir presentert som endimensjonale (ut fra én egenskap), om de presenteres enten positivt eller negativt. Hvordan presenteres for eksempel mennesker med funksjonsnedsettelse, flerkulturelle, etniske minoriteter eller religiøse? Hvordan presenteres visse yrkesgrupper? «Hvordan framstiller mediene ...?» er et godt spørsmål i mange saker.

### **2.6.7. Hvilke nyheter egner seg for de yngste elevene?**

De yngste elevene skal ikke bli engstelige av å møte nyheter. Derfor bør medieinnholdet tilpasses aldersgruppen. De yngste elevene kan sosialiseres inn i medieverdenen ved å møte trygge nyheter. Å få erfare hva en avis og en nyhetssending på TV er, er viktige erfaringer. For å holde tritt med utviklingen bør også nettaviser brukes.

Hvilke nyheter egner seg for de yngste elevene? I Aftenposten Junior nr. 1 fra januar 2021 så vi at det var flere nyheter om dyr, både løshunden som fikk seg statue, og villhesten som ikke var truet lenger. Slike temaer kan tas videre og åpne opp for temaer elevene kan tenke kritisk om: Hvem er på statuer? Hvilke dyr er utrydningstruet, og hvorfor?

I KriT-prosjektet har vi sett at de yngste elevene både forsto og var engasjert i nyheten om Ernas bursdag, og de var også opptatt av nyheten om at en sau var tatt av ulv. Vi tror det er viktig å arbeide med nyheter også i begynneropplæringen, siden lærerne her kan legge grunnlag for en videre interesse for saker som er viktige for samfunnet.

Til slutt: Hvordan jobbe med nyheter i klasserommet for å skape rom for kritisk tenkning? Vi vil runde av med noen konkrete råd når læreren skal finne en egnet nyhet:

- Kan saken ses fra flere perspektiver? Finnes det flere løsninger?
- Er det mulig å se saken i en større sammenheng?
- Ligger det etiske dilemmaer innbakt i denne saken?
- Ser vi spor av et maktperspektiv?
- Hvordan kan saken knyttes til elevenes egne liv?

Etter at nyheten er bestemt, vil vi oppfordre læreren til å tenke gjennom disse punktene i tillegg:

- Hvilke spørsmål vil du stille elevene?
- Er det aktuelt å formulere en påstand? («Det er viktigere å tenke på miljøet enn å sende rike folk opp i verdensrommet!»)

### **2.6.8. Oppsummering**

Nyheter for barn kan være en viktig kilde til å utvikle kritisk tenkning i klasserommet og kan brukes på flere ulike måter – både som et eget tema og som en måte å aktualisere ulike faglige temaer på. Det at mediene spiller på følelser og ofte retter oppmerksomheten mot enkeltskjebner, gjør at det å bruke nyhetssaker kan være et velegnet didaktisk grep for å fange elevenes interesse og engasjement. Samtidig gjør trekk ved samfunnsutviklingen, som den økte utbredelsen av falske nyheter og en stadig økende informasjonsmengde, at det nå kanskje er viktigere enn noen gang å trene elevene i kildekritikk og hjelpe dem i å sette informasjonen inn i en større sammenheng. En sentral didaktisk utfordring for lærerne er å velge saker som både er interessante og forståelige for elevene, samtidig som de inviterer til kritisk tenkning rundt temaer som kan bidra til å utvikle den faglige forståelsen både i og på tvers av fag.

## 2.7. Bilder som inngang til kritisk tenkning

Av: Hilde Tørnby

Pictures speak to us without words. We look at a picture and respond to it with our thoughts and emotions. We use our eyes to take it in, and sense the meaning of it through our vision. Unspoken words may find their way into our consciousness and the picture's story or text is formed in us (Tørnby, 2020a, s.16).

Tidligere i skriftserien har vi sett at bilder kan være viktige innganger til kritisk tenkning i bildebøker og i nyheter. Her skal vi se litt nærmere på hvordan bilder i seg selv kan skape mulighetsrom for refleksjon og oppøve et kritisk blikk. I norsk- og engelskfaget kan bilder forstås som en tekst i tradisjonen av et utvidet tekstbegrep. Et bilde består utelukkende av visuelle affordanser (Gibson, 2014) og erfares annerledes enn en tekst der ord dominerer.

Ofte i møte med bilder som fotografier og malerier stopper vi opp, undersøker og tenker etter. Hva vil dette bildet si oss? For mange er det enklere å snakke om bilder fordi det ikke er opplagt at noe er helt «riktig» eller «galt», men i en skriftlig tekst kan vi lettere tenke at ordenes betydning skaper en felles forståelse for alle. Derfor har bilder en videre ramme for utforskning og lek. Mange har pekt på betydningen av å innlemme mer av visuelle elementer i klasseromskontekster som støtte for elevenes utvikling av lese- og skrivekompetanse (Kress & Van Leeuwen, 2020; Kümmerling-Meibauer, 2018; Painter, 2018).

### 2.7.1. Visuell literacykompetanse

Visuell literacy forstås som evnen til å lese bilder (Debes, 1969; Kress & van Leeuwen, 2020) og som muligheten for å uttrykke seg gjennom det visuelle språket (Tørnby, 2020b). Elementer som fargebruk, tematikk og komposisjon i bilder og visualiseringer kan undersøkes i klasseromskontekster. På hvilken måte fargene brukes, og hvordan kunstneren ønske å formidle et budskap gjennom fargebruk, kan gi rom for spekulasjon og undring. Noen ganger opptrer farger for å bevege oss, mens andre ganger brukes fargene for å understreke endring i handlingsforløpet. Reaksjonene våre på farger kan knyttes til en kritisk inngang. For eksempel kan man undre seg over hvorfor man kan bli litt engstelig når Storemonster i bildeboka *Nei! sa veslemonster* er farget i sort? (se side 68–69.) Hva er det med fargen sort som kan være skremmende? Hvorfor har forfatteren tegnet Storemonster så mørk?

I boka *Annas himmel* av Stian Hole (Hole, 2013) finner vi vakre kollasjer i lyse, varme og lette farger til tross for at tematikken omhandler døden. Her fungerer bildene som lyspunkt, men også som et symbolsk landskap som leseren kan tre inn i. Bildet til høyre viser løv som flyr i vinden, og en løvetann som er full av frø – to ting som leseren kan forbinde med sensommer eller høst, og som understøtter tanken om at døden er nærværende.

Bildet av Anna som svinger seg i huska, men som er i en opp-ned-positjon, kan formidle at tilværelsen hennes er snudd på hodet (figur 14). Gult assosieres ofte med energi og liv. Kjolen til Anne er gul. Dessuten har bakken eller gresset en gul-grønn farge. Liv og død henger sammen i den forstand at de er likeverdige avhengige av hverandre. Hvis den ene elimineres, mister den som er igjen, betydning. Man kan ikke forstå hva liv er, uten å vite noe om død og motsatt.



**Figur 14. Bilde fra *Annas himmel* av Stian Hole**

Å snakke om hva man ser, helt åpent, vil kunne bringe fram tanker om bildet, og tanker som kan igjen kan føre til en kritisk tenkning. Til nå har vi snakket om farger og elementer i bilder som kan ha symbolverdi. En annen komponent i et bilde er selve komposisjonen. Hvordan er elementene eller komponentene i bildet plassert, og hvilken meningsbetydning har det at de er plassert akkurat slik? Gunter Kress og Theo van Leeuwen (2020) beskriver et visuelt analyseverktøy for å tilføre leseren en dypere forståelse. Hvilke linjer som trekkes opp mellom de ulike komponentene, er av betydning. Det kan formidle noe om relasjonen mellom de ulike delene. Plasseringen på arket, det vil si det som er i forgrunnen, og det som er i bakgrunnen, er også vesentlig (Stockwell, 2005). Ofte forstås det som er plassert i forgrunnen, som mer viktig enn det som avbildet i bakgrunnen. I bildet ovenfor betyr det at Anna og blomstene (naturen) er det aller viktigste fordi Anna nærmest svinger seg mot leseren og blomstene nesten er til å plukkes. At kirka befinner seg lengst bak i bildet, kan bety at begravelsen Anna og pappa er på vei til, ikke er det aller viktigste. Døden er mindre viktig enn livet.

### **2.7.2. Tenke kritisk**

Å gå inn i det visuelle for å undersøke hvilken meningsbærende informasjon som ligger der, kan bidra til å øve opp kritisk tenkning. Gjennom detaljerte analyser kan vi finne ny mening og ny forståelse. Elever kan øve opp evnen til å forstå at virkeligheten noen ganger er uoversiktlig og sammensatt. Hva betyr det egentlig at pappa er tegnet mye mindre i oppslaget ovenfor enn Anna, selv om han er voksen? Ofte har størrelse sammenheng med makt og avmakt og er en viktig forståelsesramme for kritisk tenkning. I bildet ovenfor føler kanskje pappa på større avmakt enn Anna. Kanskje er det Anna som er sterk, og pappa svak. I en samtale om *Nei! sa veslemonster* forklarte elevene i en førsteklasse at Storemonster var så stor fordi Veslemonster syntes han var skummel. De formulerte også tanker om at når Veslemonster sa ifra, sa nei, så var det Veslemonster som var sterk, og at det var derfor han også hadde blitt stor i bildene i boka. Bilder og illustrasjoner kan gi uante veier inn i vanskelig tematikk samtidig som de kan bidra til å øve opp evnen til å tenke selvstendig og kritisk. Fordi det visuelle har en større åpenhet enn ordene, kan fabulering, utforskning og lek føre til ny forståelse og innsikt.

## 2.8. Referanser

- Alexander, P.A. (2014). Thinking Critically and Analytically about Critical-Analytic Thinking: an Introduction. *Educational Psychology Review*, 26(4), 469–476.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-014-9283-1>
- Andersson-Bakken, E (2014). *Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisning på ungdomstrinnet*. [Doktorgradsavhandling]. Akademika forlag.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. M. Holquist (Red.) Oversatt av C. Emerson & M. Holquist. University of Texas Press.
- Barthes, R. (1976). Bildens retorik. Oversatt av K. Aspelin, I K. Aspelin & B.A. Lundberg (Red.) *Tecken och tydning. Till konsternas semiotik*. (s. 114–130). Norstedts.
- Bjørkli, A.O. & Horndal, S. (2009). *Huskereisa*. Margbok.
- Convertini, S. (2021). Psychosocial Obstacles in Young Children's Argumentative Interactions. *Education Sciences*, 11(5), 1–13, <https://doi.org/10.3390/educsci11050224>
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. CAFE.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. I B. Street. & N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education*, (2. utg., bind 2, s. 71–83). Springer.
- Collins, J. (1982). Discourse style, classroom interaction and differential treatment. *Journal of Reading Behavior*, 14(4), 429–437.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy – An overview. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25–27.
- Dysthe, O. (2000). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal
- Engedal, M. G. (2019). *Pølsetjuven*. Samlaget.
- Ferguson, L.E. & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? Forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 194–205.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P.A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11–29). Universitetsforlaget.
- Gibson, J.J. (2014). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press.
- Güettler, K., Helmsdal, R. & Áslaug, J. (2011). *Nei! sa Veslemonster* (T. Bakke, Overs.). Skald.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press
- Heggernes, S.L. (2019). Opening a Dialogic Space: Intercultural Learning through Picturebooks. *Children's Literature in English Language Education*, 7(2), 37–60. Retrieved from <http://clelejournal.org/wp-content/uploads/2019/11/Intercultural-Learning-through-Picturebooks-CLELE-7.2.pdf>
- Hole, S. (2013). *Annas himmel*. Cappelen Damm.
- Hovland, H. & Kove, T. (2003). *Johannes Jensen føler seg annerledes*. Cappelen.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfelleskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.



- Jegstad, K.M. & Sinnes, A.T. (2015). Chemistry teaching for the future: A model for secondary chemistry education for sustainable development. *International Journal of Science Education*, 37(4), 655–683. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.1003988>
- Klassen, J. (2016). *We found a hat*. Candlewick.
- Klassen, J. (2017). *Vi fant en hatt* (J. Hille-Walle, Overs.). Mangschou.
- Kolstø, S.D. (2012). Et allmenndannende naturfag. Fagets betydning for demokratisk deltakelse. *Nordic Studies in Science Education*, 2(3), 82–99. <https://doi.org/10.5617/nordina.416>
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*, Universitetsforlaget.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design*. (3. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099857>
- Kümmerling-Meibauer, B. & Meibauer, J. (2018). Early-concept books and concept books. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 149–157). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722986>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Gyldendal.
- Langer, J.A. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction* (2. utg.). Teachers College Press.
- Lindberg, I. (2001). Samtalet som didaktisk verktøy. I K. Naclér (Red.) Symposium 2000. *Ett andraspråksperspektiv på lærande*. (s. 63–85). LHS Förlag.
- Mehan, H. (1979). “What time is it, Denise?”: Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into practice*, 18(4), 285–294. <https://doi.org/10.1080/00405847909542846>
- Nagel, M. (2005). Constructing apathy: How environmentalism and environmental education may be fostering “learned hopelessness” in children. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 71–80. <https://doi.org/10.1017/S0814062600000963>
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What’s the use of triadic dialogue? An investigation of teacher student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376–406. <https://doi.org/10.1093/applin/21.3.376>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203960615>
- NRK Super (2021, 21. april). *Supernytt*. NRK. <https://nrksuper.no/serie/supernytt/MSUM02042121/sesong-202104/episode-12>
- Nyhus, K.D. (2018). *Verden sa ja*. Cappelen Damm.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290. <http://www.jstor.org/stable/40171413>
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur., R & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teacher College Press.
- NRK (2019, 30. januar). *Konspirasjonsteorier på Youtube: – Veldig mange ser på disse videoane*. NRK. <https://www.nrk.no/norge/vil-ha-konspirasjonsteorier-inn-i-laereplanen-1.14407209>.
- Painter, C. (2018). Multimodal analysis of picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks*. (s. 420–427). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722986>
- Postfaktuell.(Hentet [19.05.2022])| Det Norske Akademis ordbok, <https://naob.no/ordbok/postfaktuell>
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use during Literature Discussions. *Reading Teacher*, 65(7), 446–456. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>
- Roche, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks: a guide for primary and early years students and teachers*. Routledge.

- Ryen, E. (2017). Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren. *Bedre skole*, 29(2), 52–56.
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 69-87). Universitetsforlaget.
- Sadler, T.D., Barab, S.A. & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry?. *Research in science education*, 37(4), 371–391. <https://doi.org/10.1007/s11165-006-9030-9>
- Sommerset, M. & Sommerset, R. (2015). *Bæ, bæ, lure lam* (G. Aavik, Overs.). Cappelen Damm.
- Stockwell, P. (2005). *Cognitive poetics: An introduction*. Routledge
- Svanes, I.K. & Andersson-Bakken, E. (2021) Teachers' use of open questions: investigating the various functions of open questions as a mediating tool in early literacy education, *Education Inquiry*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1985247>
- Tørnby, H. (2020a). *Picturebooks in the Classroom. Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Fagbokforlaget.
- Tørnby, H. (2020b). Visual Literacy and Young Learners. I G. Neokleous, A. Krulatz & R. Farrelly (Red.), *Literacy in Diverse and Multilingual Classrooms* (s. 190-208). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2722-1>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S. & Mercer, N. (2019). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, 33(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or Dialectic? The Significance of Ontological Assumptions in Research on Educational Dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347–361. <https://doi.org/10.1080/01411920701532228>
- Wegerif, R. (2011). Towards a Dialogic Theory of How Children Learn to Think. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 179–190. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.08.002>
- Wegerif, R. & Mercer, N. (1997). A Dialogical Framework for Investigating Talk. I R. Wegerif & P. Scrimshaw (Red.), *Computers and Talk in the Primary Classroom* (s. 49–65). Multilingual Matters.
- Wikforss, Å. (2017). *Alternative fakta: Om kunskapen och dess fiender*. Fri tanke förlag.
- Wistedt, I. & Martinsson, M. (1994). *Kvaliteter i elevers tänkande över en oändlig decimalutveckling*. Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

### 3. Undervisningsopplegg

Denne delen består av konkrete undervisningsopplegg som alle viser hvordan man kan jobbe med kritisk tenkning i barneskolen. Gjennom KriT-prosjektet har lærere og forskere i samarbeid planlagt opplegg som lærerne har gjennomført i klassen sin. I ettertid har oppleggene blitt revidert etter at refleksjoner er gjort i felleskap på seminarer. Undervisningsoppleggene som er samlet her, er derfor grundig testet ut, ofte i flere klasser og på ulike trinn. I revisjonene vurderte vi hvilke deler av oppleggene som fungerte for å fremme kritisk tenkning, og bare det som fungerte for å fremme kritisk tenkning, er inkludert. Det er noen ting som vi har sett er felles for alle oppleggene, og de vil nå bli presentert.

For det første: Alle oppleggene tar utgangspunkt i arbeid med enten barnelitteratur eller nyheter. Vi har i KriT-prosjektet brukt mange bildebøker fordi bildene i de bøkene vi har valgt, gir et godt utgangspunkt for å arbeide med dem i mangfoldige klasserom (les mer om bruk av bildebøker i kapittel 2.5 og bruk av bilder i kapittel 2.7). Av nyhetssaker har vi enten brukt nyheter beregnet for barn, som nyhetssendinger produsert av Supernytt på NRK og Aftenposten Junior eller nyheter som vi har tilpasset til målgruppa (les mer om bruk av nyheter for å fremme kritisk tenkning i kapittel 2.6). Typen tilpasninger vi har gjort, er å skrive forenklete artikler som baserer seg på andre kilder, trekke ut noe informasjon fra artikler som presenteres, eller bare ta utgangspunkt i bilder eller video for å raskt sette elevene inn i en problematikk. Disse tilpasningene er tilgjengelige digitalt via bloggen vår (<https://uni.oslomet.no/krit/>). Det er også lenker og QR-koder på undervisningsoppleggene som lenker direkte til bloggsidene for de ulike oppleggene.

For det andre: I alle undervisningsoppleggene argumenteres det for hvordan disse kan fremme kritisk tenkning. Det er ulike sider av kritisk tenkning som blir vektlagt, alt fra å se saker fra ulike perspektiver til å forholde seg til etiske dilemmaer og se på maktperspektiver og hvem som egentlig bestemmer. I læreplanen er kritisk tenkning så sterkt vektlagt at begrepet er en del av kompetansedefinisjonen som brukes. Kritisk tenkning er dermed en fagovergripende dimensjon som skal inngå på tvers av fag gjennom hele skoleløpet. I tillegg poengterer de ulike skolefagene i teksten «Om faget», eller eksplisitt i ulike kjerneelementer, hvordan kritisk tenkning realiseres, med stigende progresjon. Til sist kopler vi kritisk tenkning til de ulike tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling. Totalt danner dette utgangspunktet for å jobbe med kritisk tenkning, med ulike tilnærminger i alle skolens fag.

Enkelte fag har også eksplisitt framhevet konkretiseringer av kritisk tenkning i kompetansemålene, for eksempel kildekritikk. Det kan også være å se saker fra ulike vinkler. At kritisk tenkning ikke er trukket frem i alle fag og etter alle trinn, betyr ikke at det ikke skal jobbes med kritisk tenkning i disse fagene. Det betyr at tilnærmingen er så sentral at omtalen er overordnet kompetansemålene. I KriT har vi derfor valgt å ikke framheve kompetansemål direkte i undervisningsoppleggene. Vi har imidlertid lagt ved forslag til aktuelle kompetansemål, henvisning til innledende tekster og kjerneelementer i den digitale framstillingen av undervisningsoppleggene. Les mer om kritisk tenkning i læreplanen i kapittel 1.2.

For det tredje: Alle undervisningsoppleggene er presentert med hva som trengs av utstyr og materiale, forberedelser til økta, forslag til hvilke trinn opplegget passer på, og ikke minst forslag til gode spørsmål å stille elevene. Undervisningsoppleggene er ment som et utgangspunkt og en idébank, og det vil være muligheter for den enkelte lærer til å gjøre oppleggene mer eller mindre omfattende med enkle grep. Siden det mest utfordrende kan være å skape et dialogisk klasserom der elevenes innspill kan bygge på hverandre, vektlegger vi spørsmål som kan være aktuelle. Disse er testet ut i skolen og videreutviklet for å åpne for kritisk tenkning, der gitte svar ikke skal

være normen. Vi jobber for å skape klasseromsmiljøer der ulike standpunkter kan bli framstilt, der elevene etter hvert automatisk begrunner standpunktene sine med argumenter, og der det er helt greit å skifte mening etter hvert som man får mer forståelse for en sak. Les mer om klasseromsdialog som fremmer kritisk tenkning, i kapittel 2.2. og kritisk tenkning og argumentasjon i kapittel 1.6.

På neste side følger en oversikt over undervisningsoppleggene, med informasjon om hvilke trinn det kan egne seg å jobbe med opplegget på, om det tar utgangspunkt i barnebøker eller nyheter, og noe om hvilke aspekter ved kritisk tenkning man særlig jobber med. Vi bygger forståelsen vår på at kritisk tenkning handler om reflekterende tenkning, en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter (Ferrer et al., 2019). Derfor har vi med en problemstilling som tar med noe av kjernen i opplegget, og stikkord om hvordan den aktive vurderende tilnærmingen blir jobbet med.

## Referanser

Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P.A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11–29). Universitetsforlaget.

## Undervisnings- opplegg

## Barnebok/ nyhet

Undervisnings- opplegg	Side:	Trinn:	Barnebok/ nyhet	
 Nei! sa Veslemonster	68-69	1-4	Barnebok	Hvem bestemmer hva og hvordan en skal leke? Å se ulike perspektiver, maktrelasjoner både i innhold og bilder.
 Bæ bæ lure lam	70-71	1-4	Barnebok	Er det greit å lure noen om en kjeder seg, og hvordan er det å bli lurte? Å se ulike perspektiver, rett og galt, forstå situasjoner på forskjellige måter.
 Johannes Jensen føler seg annerledes	72-73	1-4	Barnebok	Hvordan er det å føle seg annerledes? Å sette seg inn i andres situasjon, perspektivtaking og annerledeshet.
 Pølsetjuven	74-75	2-4	Barnebok	Hva gjør man når alle i familien er tyver, mens en selv ikke vil stjele? Å se ulike perspektiver, etiske dilemmaer og barns rettigheter.
 Verden sa ja	76-77	2-4	Barnebok	Hvordan har verden blitt som den er, og er all utvikling til det bedre? Å se bærekraftsperspektiv, finne flere mulige svar der det ikke er tydelig fasit.
 Vi fant en hatt / We Found a Hat	78-79	2-4	Barnebok	Hva gjør man når man vil dele, men det ikke er nok til alle? Å se motstridende perspektiver i et etisk dilemma, finne løsninger i konflikter.
 Huskereisa	80-81	2-7	Barnebok	Hvordan er det å bli holdt utenfor leken, og hvorfor stenger noen andre ute? Å se hvem som har makt til å bestemme, og å sette seg inn i forskjellige perspektiver.
 The Bee Book	82-83	3-7	Barnebok	Hvorfor er biene viktig, og hva kan jeg gjøre for å hjelpe til? Å se sammenhenger, bærekraft.
 Når voksne bryter regler	84-85	3-5	Nyhet	Hvordan oppleves det når viktige voksne bryter regler? Å se sammenhenger mellom en nyhet og å bryte regler i eget liv, analogi, se en sak fra flere vinkler.
 Plast	86-87	4-5	Nyhet	Hva trenger vi plast til, og når kan vi klare oss uten? Å se ulike perspektiver på plast, som ressurs og problem, bærekraft.
 La ulven leve?	88-89	4-7	Nyhet	Hvorfor vil noen la ulven leve mens andre ikke vil ha ulv i norsk natur? Å se ulike perspektiver.
 Space X - romturisme	90-91	6-7	Nyhet	Hvordan framstiller ulike kilder at «vanlige» folk får dra ut i verdensrommet? Å se vinklinger bak nyheter, rettferdighet og bærekraft.
 Turister i verdensrommet	92-93	6-7	Nyhet	Er det greit med turister i verdensrommet? Å se hvordan kunnskap kan endre mening, faktabasert argumentasjon.
 Fiskeoppdrett	94-95	6-7	Nyhet	Hvilke fordeler og utfordringer bringer fiskeoppdrett med seg? Å ta stilling til påstander og se ulike perspektiver.
 Lokalpolitikk	96-97	6-7	Nyhet	Hvem bestemmer når noe skal bygges, rives eller endres i lokalmiljøet? Å se på maktstrukturer, vurdere positive og negative sider ved endringer.
 Utfordringer i verden	98-100	6-7	Nyhet	Del 1: Hvilke tre av FNs bærekraftsmål mener elevene er viktigst? Argumentasjon, bygge videre på andres innspill for utvidet forståelse.  Del 2: Hva er fordeler og ulemper med plast? Å se en sak fra ulike vinkler.  Del 3: Å se sammenhenger og vurdere bærekraftsproblematikk fra ulike perspektiver.





*Nei! sa Veslemonster* av Kalle Güettler, Rakel Hjelmsdal og Áslaug Jónsdóttir (2011)



# Nei! sa Veslemonster

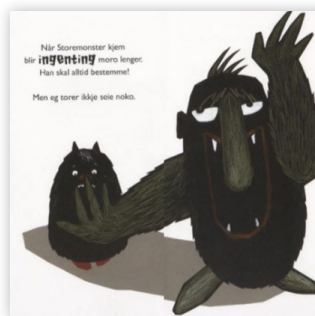
I bildeboka *Nei! sa Veslemonster* er Veslemonster lei av at Storemonster bestemmer alt i leken. Hvem har egentlig makt til å avgjøre hvordan man skal leke? Kan noen tvinge deg til å leke med dem? Hvordan føles det for Veslemonster å våge å si «nei»? Og hva tenker Storemonster om at hans trofaste venn Veslemonster sier nei? Hvordan kan illustrasjonene tolkes for å skjønne mer av hvordan de to monstrene føler seg?

Sentralt i denne bildeboka er å kunne sette seg inn i hvordan det er å være Veslemonster eller Storemonster og se begge monstrenes perspektiver. Perspektivtaking er dermed nøkkelen inn til kritisk tenkning i dette undervisningsopplegget, samt å begrunne meningene sine. For å forstå hva konflikten i boka er, må elevene kunne sette seg inn i hvordan det kan føles å bli herset med i lek, men de må også kunne se det fra den andre siden: Hvordan det er å være den som kommer med idéer og leder an i leken? At en annen kan oppfatte samme situasjon annerledes enn en selv, er et viktig steg på vei til å kunne tenke kritisk.

I boka blir det å ta ulike perspektiver tydelig ved at illustrasjonene bruker verdiperspektiv. Den viktigste blir framstilt stor, mens den mindre viktige blir framstilt liten, se bilder. Motsatt blir den ubetydelige eller kanskje redde, framstilt som liten.

Tett koplet til å se ulike perspektiver er å se på maktforholdet mellom de to monstrene. Konflikten i boka

handler om å leke sammen, men samtidig om hvem som bestemmer hva en skal leke og hvordan. Hvordan avgjør man hva som er akseptabelt for de som er med? Er størrelse viktig, alder, erfaring eller idérikdom?



Oppslag 4 der Storemonster framstilles stor, han er den som har makten.



Oppslag 12 der Veslemonster framstilles stor, han er den som har overtatt makten.

# I klasserommet

Opplegget passer for 1. til 4. trinn og kan koples til læreplanene i norsk og samfunnsfag.

## FORBEREDELSE

Gjør klar en god situasjon til å lese høyt i, for eksempel i en samlingsstund med boka eller en digital visning av oppslagene i boka.

## OPPSTART

Se på forsiden av boka sammen med elevene: Hva ser dere? Hva tror dere boka, *Veslemonster sa Neil*, handler om? Hvordan tror dere monsteret har det på dette bildet?

## LESING AV BOKA MED PLANLAGTE STOPP

Læreren leser boka høyt og stopper ved utvalgte steder der det inviteres til helklassesamtale.

- **OPPSLAG 4:** Hvordan tror dere Veslemonster føler seg? Hvordan tror dere Storemonster føler seg?
- **OPPSLAG 5:** Hvem bestemmer at monstre skal leke gjemsel? Hvordan synes dere det skal være når en skal leke gjemsel?
- **OPPSLAG 10:** Hva synes Veslemonster er vanskelig å si? Hvorfor det?
- **OPPSLAG 12:** Hvordan tror dere

Veslemonster føler seg? Hvordan tror dere Storemonster føler seg? Hvorfor det?

- **SISTE OPPSLAG.** Hva tror dere boka kunne hett hvis dette var bildet på forsiden?

## ARBEID FOR ELEVENE I GRUPPER

Læreren deler ut ulike oppslag i boka til elevgrupper på 2-3 elever. Elevene diskuterer: Hvilken emoji, eller hvilken følelse, mener dere passer på de to monstrene? De limer på og begrunner det de mener er riktig.

## FELLES OPPSUMMERING

Læreren samler elevene i en ring eller så alle kan se de ulike oppslagene elevene har jobbet med, for eksempel ved å henge dem opp på veggen eller vise dem digitalt. Elevene forklarer hvorfor de har satt på de ulike smilefjesene. Hva gjorde dere hvis dere ikke var enige? Kan det være flere følelser for samme monster på en gang? Hvem bestemmer hvis vi mener forskjellige ting?

## HVA TRENGER DU?

- Boka *Neil sa Veslemonster*
- Kopi av oppslag 4 og 12 til ulike elevgrupper
- Utklippede smileys med forskjellige uttrykk: glad, sint, trist, overrasket. Kopier og klipp ut nederst på siden eller last ned pdf med emoji.\*

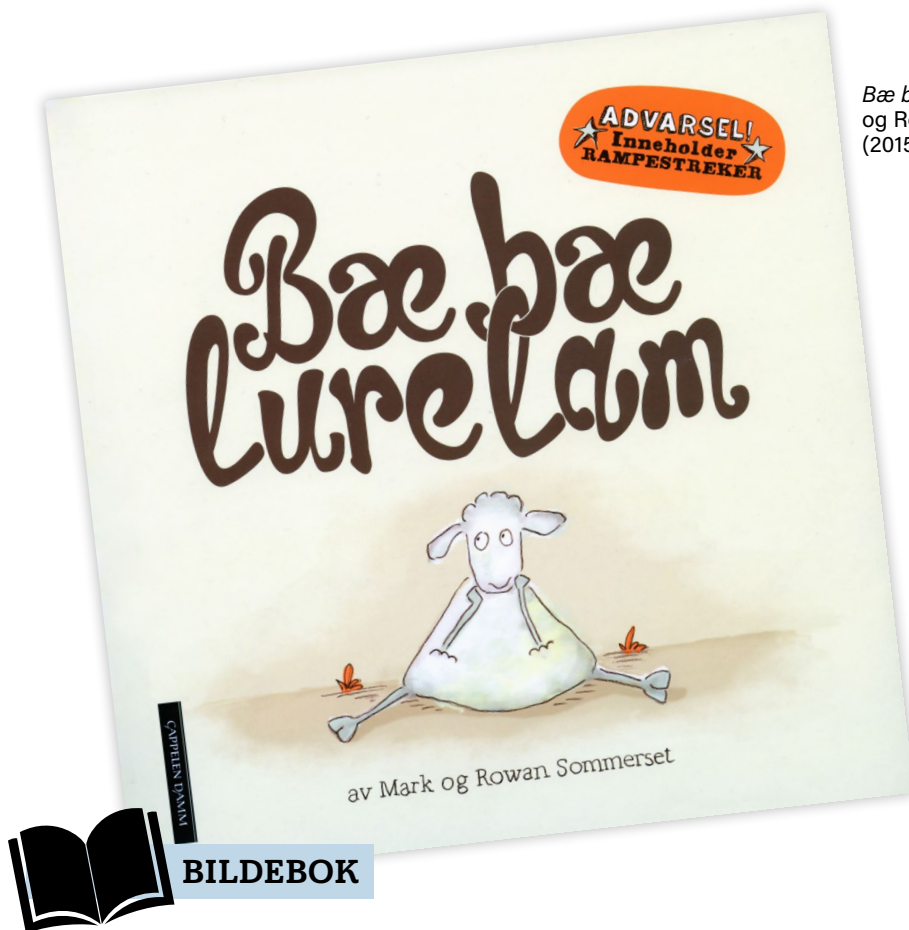
\* Ressursene finnes på [denne lenken](#) eller ved å følge QR-koden nederst.



## LES MER

- 1.1 Hva er kritisk tenking? 1.4 Kritisk tenking i begynneropplæringen
- 2.2 Klasseromsdialog som fremmer kritisk tenking
- 2.5 Bildebøker som inngang til kritisk tenking





*Bæ bæ lure lam* av Mark og Rowan Sommerset (2015)

— ●● —  
Situasjonen som bildeboka tar utgangspunkt i, er nok gjenkjennelig for de fleste barn. Hva skal man gjøre når man kjeder seg?

# Bæ bæ lure lam

I bildeboka *Bæ bæ lure lam* møter vi lammet Lille Bæ som kjeder seg noe veldig. For å ha det litt moro lurer Lille Bæ den naive kalkunen Kakle Kalkun til å gjøre ting man helst ikke vil gjøre. Er det rett å gjøre dette? Hvordan føler Kakle Kalkun seg etter at dette har skjedd? Hvordan føler Lille Bæ seg? Bildeboka åpner for tanker om rett og galt, intensjoner bak handlinger, vennskap og følelser.

I denne bildeboka er det sentralt å sette seg inn i perspektivene til de ulike karakterene. Hvordan oppleves situasjonene fra Lille Bæ sitt perspektiv? Fra Kakle Kalkun sitt perspektiv? Hva med Brusebukken? Hva er det Brusebukken kan komme til å oppleve etter hvert som historien går videre? Perspektivtaking er dermed nøkkelen inn til kritisk tenkning i dette opplegget, samt å begrunne meningene sine. At det finnes ulike måter å forstå og oppleve en situasjon på, at dette kan lede til ulike følelser, og at det gjerne finnes ulike handlingsalternativer når man sitter med disse følelsene, er et viktig steg på vei til kritisk tenkning.

Situasjonen som bildeboka tar utgangspunkt i, er nok gjenkjennelig for de fleste barn. Hva skal man gjøre når man kjeder seg? Er det greit med rampestreker som går utover andre: At situasjonen er så enkel å relatere seg til, åpner for at elevene kan sette seg inn i følelsene til

karakterene og øve på empati ved å forestille seg hvordan det er å være de ulike karakterene i bildeboka. Dette har en tett kobling til perspektivtaking.





# I klasserommet

Opplegget passer for 1. og 2. trinn og kan koples til læreplanene i samfunnsfag, KRLE og norsk.

## FORBEREDELSE

Gjør klar for høytlesing, for eksempel i en samlingsstund med boka eller en digital visning av oppslagene i boka.

Print ut ark med smilefjes og ark med bilde av karakterene, én til hver elev + én ekstra til hver gruppe. Gjør klar saks og lim.

## OPPSTART

Se på forsiden av boka sammen med elevene: Hva tror dere boka handler om? Hvordan ser det ut som lammet føler seg? Hva er en rampestrek?

Hvis samtalen går i retning av å kjede seg: Kan noen fortelle om en gang man kjedet seg? Hva kan man gjøre med det?

## LESING AV BOKA MED PLANLAGTE STOPP

Læreren leser boka høyt og stopper ved utvalgte steder der det inviteres til helklassesamtale.

- **SIDE 6** (når Kakle Kalkun kommer forbi): Hva tror dere kommer til å skje nå? Hvorfor?
- **SIDE 19** (når Lille Bæ prøver å overtale Kakle Kalkun): Hva tror dere Kakle Kalkun kommer til å gjøre? Hvorfor?

- **SIDE 26** (når Brusebukken kommer forbi): Hva tror dere skjer videre? Hvorfor?

## ARBEID FOR ELEVENE I GRUPPER

Elevene skal i grupper på 3 til 4 bli enige om hvordan en av karakterene føler seg etter hendelsen. Dette gjør de ved å samtale om og velge ut smilefjes som symboliserer ulike følelser. Hver gruppe får utdelt enten Lille Bæ eller Kakle Kalkun, og de limer smilefjesene de har valgt på karakterarket sitt. Det kan være lurt å la elevene tenke litt på egenhånd først, slik at de får dannet seg en mening.

Elevene kan gjerne finne mer enn ett smilefjes som de mener representerer sin karakters følelser.

## FELLES OPPSUMMERING

Læreren hører fra de ulike gruppene hva de har kommet fram til. Her kan det gjøres et poeng ut av at læreren er en 'intervjuer' som intervjuer Lille Bæ og Kakle Kalkun etter hendelsen. Elevene lever seg inn i sin karakter og svarer på lærerens spørsmål. Her er det lurt å forberede noen spørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål.

## MULIG FORTSETTELSE I SENERE ØKTER

Som oppfølging kan elevene skrive sin egen fortsettelse til historien: «Bæ bæ lure lam 2». Etter å ha satt seg inn i hvordan karakterene følte seg kan elevene tenke seg hvordan historien utvikler seg videre. Blir karakterene venner igjen? Hva gjør Lille Bæ når Brusebukken kommer forbi? Gjør de kanskje noe moro sammen?



## LES MER

- 1.1 Hva er kritisk tenking? 1.4 Kritisk tenking i begynneropplæringen
- 2.2 Klasseromsdialog som fremmer kritisk tenking
- 2.5 Bildebøker som inngang til kritisk tenking

## HVA TRENGER DU?

- Boka *Bæ bæ lure lam*
- Ark med bilder av smilefjes med forskjellige uttrykk: glad, sint, lei seg, overrasket, osv.\*

\* Ressursene finnes på [denne lenken](#) eller ved å følge QR-koden nederst.

BILDERETTIGHETER:  
© Mark and Rowan Sommerset  
[www.marksommerset.com](http://www.marksommerset.com)  
Published in Norway by  
Cappelen Damm Forlag  
[www.cappelendamm.no](http://www.cappelendamm.no)



*Johannes Jensen føler seg annerledes* (2003) av Henrik Hovland og Torill Kove



BILDEBOK

# Johannes Jensen føler seg annerledes

I bildeboka *Johannes Jensen føler seg annerledes* blir vi kjent med Johannes Jensen som helst vil være som alle andre. Men hvorfor føler han seg annerledes? Og gjør det egentlig noe å være annerledes? Kan det til og med være noen fordeler med at vi er forskjellige?

Å ta andres perspektiver ved å sette seg inn i en andres situasjon er en sentral del av kritisk tenkning. For de yngste elevene kan dette knyttes til bevisstgjøring omkring følelser og utviklingen av empati. Samtaler omkring temaet i denne boka kan øke forståelsen for at vi er forskjellige, og at dette kan være noe fint, noe som gjør oss til dem vi er.

Bildeboka består av tekst og bilder. Teksten beskriver hvordan Johannes Jensen har det, mens bildene utdyper det som står i teksten. Et eksempel er oppslaget der Johannes Jensen går alene hjem gjennom regnet. Her utdyper illustrasjonen Johannes Jensens følelser ved at alle andre i bildet opptre i par, mens det bare er Johannes Jensen som er alene.

I noen tilfeller viser bildene noe annet enn teksten. For eksempel føler Johannes Jensen at de andre passasjerene ser på ham på bussen, men hvis vi studerer bildet, ser vi at det ikke stemmer. Johannes Jensens tanker, representert i teksten, står i kontrast til illustrasjonen,

som gir oss utfyllende informasjon. Her er leseren avhengig av både tekst og illustrasjon for å få en helhetlig forståelse av Johannes Jensens situasjon. Boka formidler på denne måten at følelsen av annerledeshet ligger *inni* Johannes Jensen.

Det som fra utsiden er annerledes med Johannes Jensen, at han er en krokodille mens alle de andre – unntatt Doktor Fjeld – er mennesker, blir ikke sagt eksplisitt i boka. Tvert imot ser Johannes Jensen på et bilde av krokodillefamilien sin og lurar på om han er adoptert. Et av lesestoppene nedenfor tar opp dette med elevene. På hvilken måte tenker de at Johannes Jensen er annerledes?

For at elevene skal få en helhetlig forståelse av denne boka, må de altså kombinere informasjon fra flere modaliteter, både tekst og bilde, og de må undersøke hvordan denne informasjonen samstemmer. På denne måten kan også de yngste elevene ha en «Kritisk tilnærming til tekst», et kjerneelement i læreplanen i norsk.

# I klasserommet

Opplegget passer for 1. til 4. trinn og kan koples til læreplanene i norsk og KRLE.

## FORBEREDELSE

Gjør klar for høytlesing, for eksempel i en samlingsstund eller en digital visning av oppslagene i boka.

Sladd ordet «annerledes» fra forsiden og fram til oppslaget der Johannes Jensen sitter på bussen.

## OPPSTART

Se på forsiden av boka sammen med elevene: Hvem ser dere? Hva tror dere boka handler om?

Se på tittelen. Det ene ordet er tatt bort. Hva tror dere det hemmelige ordet er? Hvorfor tror dere det?

(Hvis en elev kjenner boka og vet hva tittelen er, kan et oppfølgings-spørsmål være: Se på bildet. Hvilke ord kunne vi byttet ut ordet «annerledes» med?)

## LESING AV BOKA MED PLANLAGTE STOPP

Læreren leser boka høyt og stopper ved utvalgte steder der det inviteres til helklassesamtale. Hvis ikke elevene har avslørt ordet «annerledes», brukes de første oppslagene til å gjette videre på hva det hemmelige ordet kan være. Læreren oppfordrer elevene til å studere bildene nøye i dette arbeidet og komme med forslag. Hvis elevene ikke har gjettet det til fjerde oppslag der Johannes Jensen sitter på bussen, får de vite det da.

- **OPPSLAG 4:** «Johannes Jensen føler at de andre passasjerene ser på ham.» Hva gjør de andre passasjerene? Hva gjør Johannes Jensen?
- **OPPSLAG 5:** «Johannes Jensen går alene hjem gjennom regnet.» Se på bildet. Hvorfor tror dere Johannes Jensen føler seg annerledes?
- **OPPSLAG 6:** «Han synes ikke han

ligner på noen i familien.» Se på bildet. Hva tror dere kan være grunnen til at Johannes Jensen lurte på om han er adoptert?

- **OPPSLAG 13:** «Jeg vil ikke være annerledes.» Hvorfor vil ikke Johannes Jensen være annerledes, tror dere?
- **OPPSLAG 14:** «Han tenker det bare inni seg.» Hvorfor sier han det ikke høyt, tror dere?
- **OPPSLAG 16:** Hvorfor tror dere Johannes Jensen synes det er greit å være annerledes nå?

## ARBEID FOR ELEVENE I GRUPPER

Læreren har gjort klar lapper med ulike følelser på forhånd, for eksempel *glad, sint, stolt, redd, overrasket, trist, misunnelig, modig og flau*. Elevene arbeider i par. Hvert par trekker en følelse som skal være utgangspunkt for deres egen *Johannes Jensen*-bok. (Alternativt kan elevene bestemme følelse selv.) Tittelen på boka skal være *Johannes Jensen føler seg...* (den følelsen elevene skal skrive om). Hver side i boka skal inneholde både tekst og bilde. Arbeidet kan gjøres så enkelt eller omfattende som det passer, avhengig av tid og elevenes alder og forkunnskaper.

## FELLES OPPSUMMERING

Læreren leder en helklassesamtale med utgangspunkt i følgende spørsmål: Hvorfor tror dere Henrik Hovland og Torill Kove har laget en bok om å føle seg annerledes? Har du følt deg annerledes noen gang? På hvilken måte?

Elevene leser opp og viser fram bøkene sine.

## HVA TRENGER DU?

- Boka *Johannes Jensen føler seg annerledes*
- Lapper med én følelse på hver lapp
- Ark/skrivesaker eller nettbrett/datamaskin så elevene kan lage sin egen bok.

## LES MER

- 1.1 Hva er kritisk tenking? 1.4 Kritisk tenking i begynneropplæringen
- 2.5 Bildebøker som inngang til kritisk tenking
- 2.7 Bilder som inngang til kritisk tenking





*Pølsetjuven*  
av Marianne  
Gretteberg  
Engedal



BILDEBOK

# Pølsetjuven

I bildeboka *Pølsetjuven* møter vi Kjell som er født inn i en «tyvefamilie», men som ikke har lyst til å være tyv. Familien vil ikke høre på ham, og det er vanskelig å si nei til sin egen familie. En dag blir Kjell nødt, når familien hans stjeler fra hans beste venn, Pølse-Per. Hva kan vi gjøre når vi synes noe er galt, og hvorfor kan det være vanskelig å si nei?

Arbeidet med *Pølsetjuven* må elevene ta andres perspektiver, noe som er sentralt i kritisk tenkning. Elevene må identifisere seg med Kjell og hans situasjon og tar trolig hans perspektiv i lesingen. De må imidlertid også identifisere seg med familien hans, som de trolig er mer uenig med. Arbeidet med snakke- og tenkeboblene i boka hjelper elevene i å konkretisere dette perspektivet. Elevene må relatere Kjells utfordringer med å si nei til deres egne liv og til situasjoner de selv har opplevd. I arbeidet med barns rettigheter blir elevene også utfordret til å se sammenhenger på et mer overordnet nivå. Gjennom å diskutere et dilemma og rangere barns rettigheter blir elevene tvunget til å reflektere kritisk og diskutere og begrunne synspunkter knyttet til spørsmål som ikke har noen fasitsvar.

I tillegg til å arbeide med kritisk tenkning er *Pølsetjuven* egnet for å bli kjent med ulike teksttyper i norsksfaget og kan være inspirasjon for å lage egne tekster.

*Pølsetjuven* er en multimodal tekst, inspirert av tegneserier. Illustrasjonene bærer fortellingen og inneholder mange detaljer som elevene kan gå på oppdagelsesferd i. Boka inneholder fortellende tekst, men først og fremst tekst som direkte tale i snakkebobler. Noen sider er helt uten tekst. Det er også innslag av andre teksttyper som kart og brev og «lånte» bilder, for eksempel *Mona Lisa* og *Madonna*, det vi kaller intervisuelle referanser.



**Elevene må identifisere seg med Kjell og hans situasjon og tar trolig hans perspektiv i lesingen. De må imidlertid også identifisere seg med familien hans, som de trolig er mer uenig med.**

# I klasserommet

Opplegget passer for 2. til 4. trinn og kan koples til læreplanene i norsk og samfunnsfag.

## FORBEREDELSE

Gjør klar for høytlesing, for eksempel i en samlingsstund eller en digital visning av oppslagene i boka.

## OPPSTART

Se på forsiden av boka sammen med elevene: Hvem tror dere dette er? Hva tror dere boka handler om? Hva er en tjuv?

Se på de to innsidepermene med oversiktsbilde over byen. Hva er likt, og hva er forskjellig?

## LESING AV BOKA MED PLANLAGTE STOPP

Læreren leser boka høyt og stopper ved utvalgte oppslag der det inviteres til klasseromsdialog.

- **OPPSLAG 7:** «Ein sann tjuv må kunne stele frå kven som helst!» Hva hadde du gjort hvis du var Kjell og familien din skulle stjele fra bestevennen din? Hvorfor kan det være vanskelig å si nei noen ganger?
- **DAGENS DILEMMA:** Er det best å stjele fra sin egen familie eller fra noen andre?
- **OPPSLAG 15:** Hva tror dere familien sier eller tenker nå? Lag tenke- og snakkebobler til bildet.



Noen elever presenterer sine tenke- og snakkebobler før resten av boka leses. Hva synes du familien *burde* ha sagt?

- **OPPSLAG 17:** «Kjell veit nøyaktig kva han skal gjere.» Hva tror du Kjell skal gjøre nå?
- **OPPSLAG 19:** Hvem andre tror du har lyst til å bytte jobb? Hvorfor?
- **OPPSLAG 20:** På hvilken måte er Kjell forskjellig fra familien sin? Hvilke råd ville dere gi noen som synes det er vanskelig å si sin mening?



## ARBEID FOR ELEVENE I GRUPPER

I denne aktiviteten skal elevene se sammenhenger mellom *Pølsetjuven* og barns rettigheter. Elevene sitter i grupper og får oppgavearket om barns rettigheter. Nederst på arket er det plass til å skrive.

For denne delen av opplegget vil det være en fordel om elevene har jobbet noe med barns rettigheter tidligere.

## FELLES OPPSUMMERING

Læreren leder elevene i en helklasse-samtale med utgangspunkt i følgende spørsmål: Hvilke av barns rettigheter syntes dere passet til *Pølsetjuven*. Hvorfor? Hvorfor er det viktig å lytte når noen sier meningen sin?

## HVA TRENGER DU?

- Boka *Pølsetjuven*
- Et ark med tomme tenke- og snakkebobler. Evt. kopier av bildet med familien til Kjell som elevene kan lime snakkeboblene på. \*
- Oppgaveark om barns rettigheter \*

\* Ressursene finnes på [denne lenken](#) eller ved å følge QR-koden nederst.



## LES MER

- 1.1 Hva er kritisk tenking? 1.4 Kritisk tenking i begynneropplæringen
- 2.5 Bildebøker som inngang til kritisk tenking
- 2.7 Bilder som inngang til kritisk tenking



Verden sa ja av Kaja Dahle Nyhus (2019)



BILDEBOK

# Verden sa ja

Bildeboka *Verden sa ja* handler om hvordan verden har utviklet seg, steg for steg. For hvert steg i utviklingen, fra big bang til moderne tid, blir verden spurt om den er ferdig utviklet. Men verden ønsker seg alltid mer. I dette undervisningsopplegget ønsker vi å utfordre elevenes tanker med spørsmål som har flere svar og der flere perspektiver må trekkes inn i svarene. Elevene må ta stilling til om verden er ferdig utviklet, og når burde vi egentlig stoppe med å stadig ønske oss mer?

Mange barnebøker har naturen som utgangspunkt for en skjønnlitterær handling. I *Verden sa ja* møter elevene en tematikk som de ofte forbinder med faktatekster, i en skjønnlitterær form. I boka framstilles evolusjonen som at verden er en person som tar et aktivt valg til videre utvikling. Dette er fantasi og kan utfordre det elevene mener er «sant» eller «riktig». Elevene kan være med å diskutere hvorfor forfatteren har valgt å presentere dette temaet gjennom en skjønnlitterær bok. Og hvem er «vi»? Vi har jo ikke

opplevd alt dette. Boka kan lede til diskusjoner om miljø og bærekraft, men også om forskjellen mellom faktabøker og skjønnlitteratur.



**Boka kan lede til diskusjoner om miljø og bærekraft, men også om forskjellen mellom faktabøker og skjønnlitteratur.**

# I klasserommet

Opplegget egner seg fra 2. til 4. trinn og kan koples til læreplanene i norsk, naturfag og samfunnsfag.

## FORBEREDELSE

Gjør klar en god situasjon til å lese høyt i, for eksempel i en samlingsstund med boka eller en digital visning av oppslagene i boka.

## OPPSTART

Se på forsiden av boka sammen med elevene: Hva ser dere? Hva er tittelen på boka? Hva kan tittelen bety? Hva tror dere boka handler om?

## LESING AV BOKA MED PLANLAGTE STOPP

Læreren leser boka høyt og stopper ved utvalgte steder der det inviteres til helklassesamtale.

- **OPPSLAG 1:** «Først kom verden». Hva sa verden ja til?
- **OPPSLAG 4:** (Fugler og egg.) «Nå er vi ferdige», *sa fuglene*. Hva kan det bety? Var verden ferdig?
- **OPPSLAG 9:** «Det var store aper og små...». «Og da var verden

ferdig.» står det. Var den det? Hvorfor/hvorfor ikke?

- **OPPSLAG 14:** (Mennesker med husdyr.) Det står «Nå er vi ferdige, sa vi.» Var verden ferdig? Kunne den vært ferdig nå? Hva gjør at verden ikke var ferdig likevel?
- **OPPSLAG 19:** (Mennesker i biler.) «Nå er vi endelig ferdige, sa vi.» Hvordan hadde det vært om vi stoppet her? Er verden ferdig utviklet, kan den bli ferdig?
- **OPPSLAG 21:** (Menneske i raket). Det står «Verden sa ja.» Hva betyr det?

## EGET ARBEID FOR ELEVENE

Elevene tegner videre: Når sa verden nei?

## FELLES OPPSUMMERING

Elevene viser tegningene sine og forklarer. Hva har verden sagt nei til? Hvorfor har de valgt det?

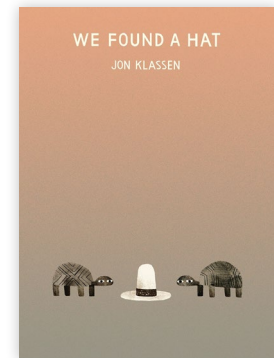
## HVA TRENGER DU?

- Boka *Verden sa ja*
- Tegneark og farger

## LES MER

- 1.1** Hva er kritisk tenking? **1.3** Kritisk tenking i ulike fag
- 1.6** Kritisk tenking og argumentasjon
- 2.5** Bildebøker som inngang til kritisk tenking





*We found a hat/Vi fant en hatt* av Jon Klassen (2016/2017)



BILDEBOK



# Vi fant en hatt/We Found a Hat

I bildeboka *Vi fant en hatt* møter vi to skilpadder som finner en hatt begge har lyst på, altså et knapt gode. Boka bygger på et etisk dilemma og har en tematikk som barn kan kjenne seg igjen i. Boka inviterer til diskusjoner om hva som kan være gode og rettferdige løsninger, mer enn å komme med sannheter, noe som kan gi rom for kritisk tenkning.

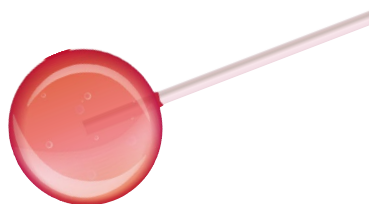
**B**oka tar utgangspunkt i et dilemma: Det er ikke nok til alle. Et slikt dilemma åpner opp for å se ulike og motstridende perspektiver, som er viktig i kritisk tenkning. Videre er det mulig å trekke tematikken til elevenes hverdag og deres erfaringer med liknende dilemmaer som skilpaddene i boka opplever. Her åpnes det opp for sammenhengsforståelse: Hvordan kan denne problematikken forstås i et vennskap, i klassen eller i familien til elevene? Går dilemmaet an å løse?

Boka legger opp til at elevene kan prøve å finne flere løsninger på dilemmaet og tenke kritisk sammen.



**Før lesingen av boka starter, har læreren satt fram en skål med fem kjærligheter. Skålen er synlig når elevene kommer inn.**





# I klasserommet

Opplegget passer for 2. til 4. trinn og kan koples til læreplanene i norsk, engelsk og samfunnsfag.

## FORBEREDELSE

Gjør klar for høytlesing, for eksempel i en samlingsstund eller en digital visning av oppslagene i boka.

Kjøp inn kjærligheter, ca. 5 til 6 stykker.

## OPPSTART

Før lesingen av boka starter, har læreren satt fram en skål med fem kjærligheter. Skålen er synlig når elevene kommer inn. Læreren kommenterer ikke skålen, men lar elevene selv oppdage den og begynne å undre seg over hvorfor den står der. Deretter sitter elevene først alene og så i grupper og diskuterer: *Hvem fortjener disse kjærlighetene mest? Hvorfor?*

Se på forsiden av boka sammen med elevene: Hva tror dere boka handler om?

## LESING AV BOKA MED PLANLAGTE STOPP

Læreren leser boka høyt og stopper ved utvalgte steder der det inviteres til helklassesamtale.

- **OPPSLAG 6 («DEN SER FINT UT FOR OSS BEGGE.»):** Hva tenker dere om at det bare er én hatt, men to skilpadder? Hva tror dere vil skje? Hvem er det mest rettferdig at skal få hatten?

- **OPPSLAG 7 («DET ER BARE ÉN TING Å GJØRE.»):** Hva synes dere om denne løsningen? Hvilke andre løsninger finnes?
- **OPPSLAG 13 («HVA TENKER DU PÅ?»):** Hva svarer den ene skilpadde når den andre spør hva han tenker på? Se på bildet av skilpadde. Tror dere du er sant? Hvordan vet dere det?
- **OPPSLAG 18 («HVA DRØMMER DU OM?»):** Hva tror du skilpadde drømmer om? Hva tror dere kommer til å skje?

## ARBEID FOR ELEVENE I GRUPPER

Elevene lager en alternativ slutt/fortsettelse av boka. De kan velge om de vil skrive ned historien, lage en dramatisering eller skrive en rap om hva som skjer videre.

## FELLES OPPSUMMERING

Læreren leder elevene i en helklassesamtale med utgangspunkt i følgende spørsmål: Har du opplevd noen gang at det ikke var nok av noe du ønsket deg? Hva gjorde du da?

## HVA TRENGER DU?

- Boka *We found a hat* eller *Vi fant en hatt*
- Kjærligheter og en skål



## LES MER

- 1.6 Kritisk tenking og argumentasjon
- 2.1 Før det hele begynner
- 2.2 Klasseromsdialog som fremmer kritisk tenking
- 2.5 Bildebøker som inngang til kritisk tenking



*Huskereisa* av Anne  
Osvaldsdatter Bjørkli  
og Sissel Horndal  
(2009)



— ●● —  
Sentralt for kritisk  
tenking er historien  
som fortelles fra de ulike  
jentenes ståsted, og  
hvordan maktposisjonene  
endres og til slutt  
blir konfrontert.



BILDEBOK

# Huskereisa

I bildeboka *Huskereisa* møter vi Julia som alltid holdt utenfor jentegjengen. Hva gjør de andre jentene? Hvem er lederen av denne jentegjengen? Hvorfor er Julia utkledd til kylling? Og hvorfor har noen av jentene trekkoppnøkkel på ryggen? Dette er noen av spørsmålene som dukker opp, og som gir ulike perspektiver og belyser maktstrukturer jentene imellom.

**D**enne boka gir muligheter for å se ulike perspektiver på lek og utenforskap. Sentralt for kritisk tenking er historien som fortelles fra de ulike jentenes ståsted, og hvordan maktposisjonene endres og til slutt blir konfrontert. Gjennom bildene i boka blir leseren fortalt en historie som ikke blir direkte fortalt

i teksten. Videre legger boka opp til at elevene kan se sammenhenger mellom boka og sin egen hverdag, som også er en komponent i kritisk tenking. Har dere noen gang opplevd å være utenfor? Er det noen som liker å bestemme i leken? Er det lov å si ifra dersom man opplever at noen blir behandlet urettferdig?

# I klasserommet

Opplegget passer for 2. til 7. trinn og kan kobles til læreplanen i norsk, samfunnsfag og KRLE.

## FORBEREDELSE

Gjør klar en god situasjon til å lese høyt i, for eksempel i en samlingsstund med boka eller en digital visning av oppslagene i boka.

## OPPSTART

Før lesingen av boka starter, får noen av elevene et klistremerke på seg. Det er viktig at læreren kan forklare elevene hvorfor noen ble valgt, og det bør være på svært generelt grunnlag (farge på klær, født i en viss måned/årstid osv.). Læreren gir beskjed om at elevene med klistremerke skal ignoreres. De andre elevene skal ikke se på dem, smile til dem eller snakke til dem. Hvordan følte du deg når alle ignorerte deg? Hvordan tror du de andre følte seg? Hvorfor har noen fått klistremerke, tror dere?

Se på forsiden av boka sammen med elevene: Hvem tror dere jenta på bildet er? Hva tror dere boka handler om?

## LESING AV BOKA MED PLANLAGTE STOPP

Læreren leser boka høyt og stopper ved utvalgte steder der det inviteres til helklassesamtale.

- **OPPSLAG 2:** (Hus med stoppskilt.) Hvorfor tror dere at de la sjokoladen i sekken? Hvordan er det å få skyld for noe en ikke har gjort? Hvorfor gjør man noen ganger noe man ikke vil?

- **OPPSLAG 5:** (Hoppetau.) Hva ser dere på bildet? Hvorfor tror dere Julia har kyllingdrakt på seg? Hva tror dere er rollene her? Klarer elevene å se trekkoppnøkklene selv? Hvis ikke bør de ledes inn mot det.
- **OPPSLAG 6:** (Stine.) Hva ser dere her? Hvorfor er Julia så liten? Hvordan ser de andre jentene ut? Hvorfor ler de andre jentene? Ekstra fokus på kroppsspråk.
- **OPPSLAG 9:** (Froskeparaply.) Hva ser vi på dette bildet? Hvorfor tror dere Ninas trekkoppnøkkel ligger på bakken?
- **OPPSLAG 11:** (Julia i en snøkule) Hva heter det Julia er inni? Hvorfor tror dere Julia er inne i en snøkule? Hva tror dere sommerfuglvingene betyr? Hva betyr bokstavene?
- **OPPSLAG 15:** (Sommerfugl på huske) Hva tror dere har skjedd her?

## EGET ARBEID FOR ELEVENE

Elevene tegner «det neste oppslaget» i boka og skriver en kort tekst til. Noen kan dele med klassen dersom de har lyst.

## FELLES OPPSUMMERING

Læreren leder elevene i en helklassesamtale med utgangspunkt i følgende spørsmål: Hvem sin skyld er det at det blir som det blir i boka? Hva synes dere personene i boka skulle gjort? Skjer dette kun med jenter? Hva med gutter? Hva med voksne?

## HVA TRENGER DU?

- Boka *Huskereisa*
- Ark eller skrivebok der elevene kan tegne og skrive fortsettelsen på historien
- Klistremerker til å markere enkeltelever

## LES MER

- 1.1 Hva er kritisk tenking? 2.2 Klasseromsdialog som fremmer kritisk tenking
- 2.5 Bildebøker som inngang til kritisk tenking
- 2.7 Bilder som inngang til kritisk tenking



*The Bee Book* av  
Charlotte Milner  
(2018)



BILDEBOK

# The Bee Book

I bildeboka *The Bee Book* kan elevene lære mer om bienes liv. Hva skjer i en bikube, og hva er egentlig pollinering? Hvorfor er biene viktige i naturen, og hvilken rolle spiller de i økosystemene? Vi ønsker å utfordre elevene til sammenhengsforståelse, som er viktig for å åpne opp for kritisk tenking.

**A** forstå sammenhenger og kunne se sin egen rolle i dette er et delerement av det å tenke kritisk. Boka *The bee book* åpner for refleksjon om bienes rolle i naturen. Gjennom å lære mer om bier og bienes plass i naturen kan elevene få økt forståelse av hvordan et lite småkryp kan ha stor betydning for andre deler av et økosystem og at elevene selv er en del av dette systemet.

To oppslag kan brukes for å jobbe med sammenhengsforståelse: oppslaget om pollinering og oppslaget om matprodukter som er avhengig av pollinering. På denne måten kan elevene gjennom samtale og refleksjon bedre forstå hvorfor biene er så viktige for oss mennesker.

I arbeidet med bærekraftig utvikling er elevenes handlingskompetanse et viktig å ivareta. Ved at elevene får innsikt i levemåten til bier kan de også bedre forstå hvordan de selv kan bidra til å ta vare på denne viktige insektgruppen.



Hva slags mat  
forsvinner hvis  
biene blir borte?

Bruk oppslaget om pollinering. Snakk om de forskjellige punktene og pilene som viser til deler av blomsten. La elevene forklare hva pollinering er til læringspartner.



## I klasserommet

Opplegget passer for 3. til 7. trinn og kan koples til læreplanene i naturfag, samfunnsfag og engelsk.

### FORBEREDELSE

Gjør klar for høytlesing, for eksempel i en samlingsstund eller en digital visning av oppslagene i boka.

Lag en animasjon av oppslaget om matvarebordet hvor de ulike matvarene i oppslaget forsvinner en etter en.

Lag en lysbildepresentasjon med fire bilder fra landskap med bier (og ett uten bier).

### OPPSTART

Før undervisningsøkta kan læreren ta med elevene ut på «humlejak» i skolens nærområde for å observere humler (humler er lettere å observere enn bier).

Elevene kan gjerne se en filmsnutt om pollinering, for eksempel: [youtu.be/-aX79WksWSo](https://youtu.be/-aX79WksWSo) fra den svenske Naturskyddsforeningen.

### FELLES ARBEID MED BOKA

Læreren forklarer at bier er en gruppe insekter, og at humler er en del av denne gruppa. I boka snakkes det om alle slags bier

Bruk oppslaget om pollinering.

Snakk om de forskjellige punktene 1-6 og pilene som viser til deler av blomsten. La elevene forklare hva pollinering er til læringspartner.

Bruk oppslaget med matbordet og snakk om hvordan dette henger sammen med pollinerende insekter.

Hva blir borte hvis vi ikke har pollinering? Hvorfor/hvorfor ikke? Tenk sammen. Hva tror dere forsvinner? Hvorfor det?

### FELLES OPPSUMMERING

Læreren leder elevene i en helklassesamtale med utgangspunkt i følgende spørsmål:

Hva kan vi gjøre i klassen for å hjelpe de pollinerende insektene? Les i boka om mulige måter å hjelpe biene på.



Før undervisningsøkta kan læreren ta med elevene ut på «humlejak» i skolens nærområde.

### HVA TRENGER DU?

• Boka *The Bee Book* av Charlotte Milner eller den svenske utgaven

### FAGLIG PÅFYLL

Bier er en stor gruppe insekter hvor honningbienen bare er en av artene. Det finnes mange ulike insekter i denne gruppen som består av mange ulike arter villbier og humler.

Vil du lese mer om humler og andre bier kan denne nettsiden hos SABIMA være nyttig:

[sabima.no/trua-natur/humler-og-bier/](https://sabima.no/trua-natur/humler-og-bier/)

Her står det mye om både hva som truer disse pollinatorenene og hva vi kan hjelpe villbiene med.



## LES MER

**1.1** Hva er kritisk tenking? **1.3** Kritisk tenking i ulike fag

**2.1** Før det hele begynner

**2.5** Bildebøker som inngang til kritisk tenking

Faksimile fra NRK.

## Erna Solberg og familien brøt anbefalinger og regler om smittevern: – Jeg kan bare beklage

Statsminister Erna Solberg beklager at familien har brutt reglene for smittevern, og at hun selv har brutt anbefalingene. Familien samlet seg to kvelder på rad og var flere enn ti stykker da de spiste middag sammen. – Jeg burde visst bedre, sier statsministeren til NRK.



Anne Cecilie Remen  
Journalist



Pedja Kalajdzic  
Journalist

Publisert 18. mars 2021 kl. 18:54  
Oppdatert 23. mars 2021 kl. 14:46



NYHETER

FEIRET PÅ GEILO: Erna Solberg la ut dette bildet sammen med ektemannen Sindre Finnes fra Geilo, helgen familien og venner feiret hennes 60 årsdag.

# Når voksne bryter regler

I nyhetene er det stadig eksempler på at voksne i viktige posisjoner bryter regler. Flere politikere har for eksempel hatt en pendlerbolig samtidig som de har eget hus. I politiet har noen hatt ulovlige våpen, og en lærer har blitt kjæreste med eleven sin. Skal alle regler følges alltid? Er det noen regler som er viktigere å følge enn andre regler? Har det noe å si om det er personer med makt som har brutt dem? Gjennom å se på ulike perspektiver og peke på sammenhenger til eget liv utfordres elevenes tanker rundt betydningen av regler, og hvem som virkelig bestemmer.

For å gjøre arbeidet dagsaktuelt kan læreren finne en nyhet der en voksen har brutt en regel. Her har vi ett eksempel med en nyhetsartikkel der Erna Solberg brøt koronareglene ved at hun hadde invitert for mange gjester til å feire bursdagen sin. I forbindelse med Covid-19 er det mange barn som ikke fikk feire bursdagen sin med venner og familie på grunn av strenge samværsregler. De fulgte reglene, men det gjorde ikke statsministeren, som burde følge regler hun selv har vært med på å innføre.

Spørsmål om hvem som skal følge regler, kan åpne opp for å se flere perspektiver på en sak og gi elevene sammenhengsforståelse, noe som er sentralt i kritisk tenking. Er det noe i barns egen hverdag som likner på det som er i nyhetssaken? Er det eksempler på at noen bryter regler? Klassereglene kan være en god innfallsvinkel,

fordi alle elevene har vært delaktige i å utforme disse. Elevene sammenligner nyhetssaken med egen hverdag. De skaper dermed en analogi der den voksnes regelbrudd blir sett i lys av klassen og dens klasseregler.

En annen vinkling er å se nyhetssaken fra ulike perspektiver: I vårt eksempel er ikke Erna bare statsminister, men også som mamma, kone og datter. Er det noen av disse perspektivene, eller rollene, som gjør det mer forståelig at Erna brøt reglene? Er det likevel greit at hun gjorde det? *Maktperspektiver* kan også være aktuelt i disse nyhetssakene. En statsminister, politiker eller en rektor er personer med makt, og kanskje nettopp derfor bør en statsminister være ekstra redelig. Er det sånn at de med makt likevel kan bryte noen regler, mens de skal gjelde for alle andre? Hva med å gå på rødt lys? Er det forskjell om en lærer eller en elev gjør det?



Spørsmål om hvem som skal følge regler, kan åpne opp for å se flere perspektiver på en sak og gi elevene sammenhengsforståelse, noe som er sentralt i kritisk tenking.

# I klasserommet

Opplegget passer for 3. til 5. trinn og kan kobles til læreplanene i samfunnsfag og norsk.

## OPPSTART

Læreren kommer inn i klassen og bryter åpenlyst en av klassereglene, for eksempel å gå med utesko, ha på lue eller caps inne, drikke brus eller ha med sjokolade.

- Hvordan reagerer elevene?
- Hva skal de si når læreren ikke følger regler? Er det greit at læreren gjør det, eller gjelder alle reglene også for læreren?
- Læreren informerer om at de nå skal se på en nyhet der en voksen har brutt en regel.

## HØVEDDEL AV OPPLEGGET

Elevene ser eller leser nyhetssaken der en voksen bryter en regel. De skal sammen med en læringspartner svare på to spørsmål:

- Hvem har brutt en regel?
  - Hvilken regel er brutt?
- Snakk sammen med læringspartneren:
- Hvor alvorlig synes dere det er

når en kjent og viktig person bryter en regel?

Skriv et argument på en Post it-lapp og heng opp ved tavla (eller der læreren bestemmer)

## FELLES OPPSUMMERING

Samtale i klassen:

- Hvem er personen som har brutt regelen (yrke, rolle i sammenhengen)
- Hvilken regel er brutt? Hvor alvorlig er det?
- Hvordan er det når en viktig person bryter en regel?

Gå gjennom de gule lappene og la elevene komme med argumenter for hva de mener om saken.

- Likner det denne personen har gjort på noe dere har opplevd? Ser dere noen sammenheng?
- Hva med at læreren brøt en regel på starten av timen. Hvordan var det egentlig? Er det verre når en med makt, en man stoler på og som kan bestemme, bryter en regel?

## HVA TRENGER DU?

- Aktuell nyhetssak der en voksen bryter en regel, enten fra en avis eller fra for eksempel Supernytt \*
- Post it-lapper til å skrive på

\* Ressursene finnes på [denne lenken](#) eller ved å følge QR-koden nederst.



## LES MER

**1.2** Hva er kritisk tenking? **1.6** Kritisk tenking og argumentasjon  
**2.1** Før det hele begynner **2.6** Nyheter som inngang til kritisk tenking



Ranger disse ut fra hvilke som er mest og minst viktig. Begrunn rangeringen.



NYHETER

## SUPERNYTT (NRK):

# Plast

Mange barn har lest og sett nyhets saker om hvordan plast forurens er havet og skaper dårlige levekår for både fugl, fisk og mennesker. Men plast har også positive sider og er helt nødvendig i mange produkter vi er glad i, og for å redusere matsvinn. I dette undervisningsopplegget ønsker vi å åpne opp for at elevene kan få ulike perspektiver på plast, og gi kunnskap om hva vi kan gjøre med plastsøppel.

**E**t viktig moment i kritisk tenkning er å evne å vurdere sitt ståsted i lys av ny kunnskap. I dette undervisningsopplegget får elevene mulighet til å nyansere synet på plast og få et mer nyansert bilde av saken, for så å eventuelt revurdere eget ståsted.

Elevene skal reflektere over at noen plastprodukter kan byttes ut med andre produkter, mens andre

plastprodukter er vanskeligere å erstatte. Elevene blir også gjort bevisste på at måten vi håndterer plastsøppelet på, er nøkkelen til å redusere de skadelige konsekvensene av plast.

Denne bevisstgjøringen kan føre til konkret handling og holdningsendring, noe som er helt sentralt i det å være et kritisk tenkende individ.





Et annet viktig moment i kritisk tenking er å evne å vurdere sitt ståsted i lys av ny kunnskap.

# I klasserommet

Opplegget passer for 4. og 5. trinn og kan koples til læreplanene i norsk, naturfag og samfunnsfag.

## FORBEREDELSE

Gjør klar bilder av ting i plast. Eventuelt kan elevene bli bedt om å komme med ting de har av plast.

## OPPSTART

Elevene skriver ordet plast i midten av et ark. Rundt ordet skal de skrive alt de assosierer med plast. Altså: Hva tenker dere på når jeg sier ordet plast?

## HOVEDDEL

Læreren deler ut et valgfritt antall bilder til hver gruppe og ber dem diskutere seg fram til en rangering av bildene, fra det minst viktige til det mest viktige produktet. Elevene skal argumentere for hvorfor de synes noe er viktigere enn noe annet.

Læreren leder en helklassesamtale med elevene om deres rangering. Viktige spørsmål for samtalen kan være: Kan vi bytte ut plast med et annet materiale i dette produktet? Kan man velge ullgenser framfor

fleecegenser eller metallflaske framfor plast? Om elevene ikke selv kommer inn på det, er det viktig å utfordre dem på hvorfor vi likevel ofte velger produkter i plast. Her blir et viktig poeng at plastprodukter ofte er billige. Et annet moment som er viktig for samtalen, er om det er noen produkter vi kan klare oss helt uten og om hvem/hva som bestemmer om produktet skal være av plast eller ikke.

Til slutt ser klassen Supernytt-sendingen som handler om plast. Episoden tar for seg både positive og negative sider ved plast.

## FELLES OPPSUMMERING

Elevene går sammen to og to og lager et tokolonneskjema på et ark, og skriver hva som er positivt og hva som er negativt med plast? Noen av svarene gjennomgås høyt i klassen.

Utgangsspørsmål: Har du endret ditt syn på plast. Dette kan elevene skrive på en post-it-lapp og henge på døra når de går ut.

## HVA TRENGER DU?

- Bilder av ulike ting i plast (f.eks. PC, legoklosser i plast, fleece-jakke, drikkeflaske i plast, matboks i plast, regnjakke, støvler og en populær plastleke)
- Innslag fra NRK Supernytt om plast \*

## FAGLIG PÅFYLL OM PLAST

- Supernytt-sending om plast (NRK TV) \*
- Fakta om plast i havet for de minste (Loop Miljøskole) \*
- Forbrukerinspektørene: Uten plast (NRK TV) \*
- Forbrukerinspektørene: Er noen typer plast bedre for miljøet? (NRK TV) \*

\* Ressursene finnes på [denne lenken](#) eller ved å følge QR-koden nederst.



## LES MER

- 1.1** Hva er kritisk tenking? **1.6** Kritisk tenking og argumentasjon
- 2.4** Bærekraftsproblemstillinger som inngang til kritisk tenkning
- 2.6** Nyheter som inngang til kritisk tenking



NYHETER

# La ulven leve?

I dette undervisningsopplegget går vi inn i debatten knyttet til spørsmålet om ulv i norsk natur. Elevene skal gjennom å diskutere, se på bilder og lese nyhetstekster få en forståelse for at det er flere perspektiver man må ha med seg for å gjøre seg opp en egen mening om saken. Hvem setter dagsorden og hvem bestemmer? Hvilke årsakssammenhenger må på plass for å kunne forstå helheten?

Ved å utfordre elevene på spørsmål om mat til mennesker er viktigere enn ulvens liv, settes viktige tankeprosesser i gang. Når elevene så leser nyhetsartikler om ulvedebatten fra ulike perspektiver, møter de ulike argumenter, som kan hjelpe dem å sette seg inn i andres ståsted. Videre kan elevene utforske hvem som kommer til orde, hvordan og hvem som tar viktige avgjørelser.

Når dette spørsmålet knyttes sammen med utdødde dyrearter, utfordres elevene til å se at det er sammenheng mellom hvordan vi forvalter dyreartene vi har i dag, og fremtidens dyremangfold. Dette krever sammenhengsforståelse, som er en forutsetning for kritisk tenkning.

Både ulv og sau er dyr som elever på barnetrinnet har et forhold til gjennom bildebøker, eventyr og kanskje i

det virkelige livet. Dette gjør at det kan være enklere for dem å leve seg inn i og interessere seg for temaet.



# I klasserommet

Opplegget passer for 4. til 7. trinn og kan koples til læreplanene i naturfag, samfunnsfag og norsk.

## OPPSTART

Elevene leser en kort tekst om tre utdødde dyr (dodofugl, kaspisk tiger, zanzibar leopard), høyt eller individuelt.

Læreren leder en samtale rundt tekstene med utgangspunkt i følgende og andre relevante spørsmål: Hva betyr utdødd? Hvorfor døde disse dyrene ut? Hva mener dere om det og hvorfor? Kunne menneskene ha dekket behovene sine på en annen måte? Vet dere om noen dyr som er utrydningstruet i dag?

## HOVEDDEL AV OPPLEGGET

Bilder av en skutt ulv og sauer drept av ulv med bildetekst fra nyheter vises på tavla.

Elevene jobber to og to og snakker om ulike perspektivene rundt temaet, mens de bytter på å skrive inn i et skjema der de skal ta stilling til nyhetsaken: Hva er fakta i saken? Hva er positivt i denne saken? Hva er negativt i denne saken? Hvilke følelser får du når du leser saken? Finnes det en løsning på saken?

Elevene setter en rød strek under det de mener er det viktigste punktet de har skrevet. Dette presenteres i helklassesamtale.

## FELLES OPPSUMMERING

Læreren leder en klassesamtale som tar utgangspunkt i følgende spørsmål:

- Hva skal ulven spise om den ikke kan spise sau?
- Mange vil at ulven skal leve – kan dere tenke dere hvorfor?
- Finnes det en løsning på dette problemet? Hva ville du ha gjort hvis du var sauebonde? Hva ville du ha gjort hvis du kjempet for livet til utrydningstruede dyr?
- Har dyr rettigheter? Hvilke? Hvorfor?
- Hvem setter dagsorden: Sauebøndene, naturvernerne eller politikerne?

### Bønder fikk erstatning for 840 drepte sauer. En svensk ulvetispe sto bak.

Hun kom fra Sverige. Hun opererte alene. Hun tok livet av nesten halvparten av alle sauer som ble tatt av ulv i Norge i fjor.



Etter flere uker med intens jakt ble ulvetispa skutt på Østre Toten 7. august i fjor. Det er gitt erstatning for at hun i fjor drepte 840 sauer og lam. Cirka 300 av dem er funnet. Foto: Ole Knut Steinset, Statens naturoppsyn

Etter flere uker med intens jakt ble ulvetispa skutt på Østre Toten. Faksimile fra Aftenposten.

## HVA TRENGER DU?

- Tekst om tre utdødde dyr (én til hver elev) \*
- Skjema til utfylling med ulike perspektiver på ulv og sau (ett skjema per to elever) \*

## FAGLIG PÅFYLL

Rovdata, Nasjonal leverandør av bestandstall \*

\* Ressursene finnes på [denne lenken](#) eller ved å følge QR-koden nederst.



## LES MER

- 1.1 Hva er kritisk tenking? 1.3 Kritisk tenking i ulike fag
- 2.2 Klasseromsdialog som fremmer kritisk tenking
- 2.7 Bilder som inngang til kritisk tenking



NYHETER

SUPERNYTT (NRK):

# SpaceX – Romturisme

Snart kan alle dra på tur i verdensrommet – eller kan vi egentlig det? I 2021 ble fire vanlige mennesker skutt opp i verdensrommet. Dette håper mange kan bli starten på romturisme. Men hvor vanlige er disse personene, og er romturisme bare spennende og positivt? I dette undervisningsopplegget presenteres elevene for to ulike nyhets-saker om oppskytingen. Sentralt i opplegget er et kritisk blikk på hvordan forskjellige medier vinkler saker ulikt. Elevene må så ta stilling til fordeler og ulemper med romturisme og om det er noe for alle.

**D**ette er ett av to ulike undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i en Supernytt-sending basert på oppskytingen av SpaceX. I dette undervisningsopplegget ser elevene først Supernytt-sendingen og diskuterer innholdet. Innslaget på Supernytt hevder at dette er første gang vanlige folk får dra ut i verdensrommet, og at det kanskje er starten på romturisme. Vi får vite navn og yrker til deltakerne, at én har betalt turen selv, og at de andre har vunnet en konkurranse om å bli med. Deretter leser elevene en artikkel

som gir utfyllende informasjon om bakgrunnen for oppskytingen. Leseren får vite mer om deltakernes spesielle bakgrunn og motivasjon, og vi skjønner at de ikke er tilfeldig utvalgt. Denne informasjonen kan gi elevene nye perspektiver på hvem som får delta på romferden og lede til diskusjoner om både lik fordeling og bærekraftig utvikling.

Opplegget berører således sammenhengsforståelse, perspektivtaking og maktforståelse, som alle er viktig for å tenke kritisk.

# I klasserommet

Opplegget passer for 6. og 7. trinn og kan koples til læreplanene i norsk, engelsk og samfunnsfag. Spørsmålene som skisseres her, er tilpasset en engelsktime.

## OPPSTART

Elevene blir vist et bilde av deltakerne på SpaceX hvor de har på seg vanlige klær og får følgende spørsmål: What do you see? Who are these people? Where do you think they are going? How do you think the people are feeling?

Deretter vises et bilde av deltakerne i NASA-uniformer. Elevene får vite at dette er de samme personene og får spørsmålet: Where do you think they are going now?

## HØVEDDEL

Klippet fra Supernytt vises. Elevene ser på sendingen og svarer på to spørsmål:

What did you learn about these people?

What is so special with this trip? What made this trip to space different from other space trips?

Spørsmålene oppsummeres i klassen.

Elevene leser artikkelen og svarer på tre nye spørsmål:

What does «ordinary people» mean in the text? Why are quotation marks used?

What new information did you get?

What does «space tourism» mean?

Spørsmålene oppsummeres i full klasse. Læreren fokuserer på å la motstridende perspektiver komme til orde. Hvis ikke elevene selv kommer inn på det, kan læreren stille

spørsmål om deltakerne var så vanlige. Får vi et annet syn på romferden etter å ha lest denne artikkelen?

## FELLES OPPSUMMERING

Til slutt tar elevene gruppevis stilling til tre spørsmål. De får utdelt post-it-lapper i tilsvarende farger hvor de noterer sine innspill og henger disse på en vegg eller et stort ark. Innspillene diskuteres i helklasse i en felles oppsummering.

## HVA TRENGER DU?

- Kopi av tekster \*
- Innslag fra Supernytt om SpaceX \*
- Post-it-lapper i tre farger og evt. et stort ark til å henge disse på

\* Ressursene finnes på [denne lenken](#) eller ved å følge QR-koden nederst.

Fordeler og ulemper med romturisme

Hva tenker dere skal til for at vanlige folk skal få muligheten til å bli med på en slik reise?

Hva tenker dere om romturisme? Er romturisme for alle, hvorfor/hvorfor ikke? Hvem er det interessant for, og hvem er det ikke aktuelt for?

## LES MER

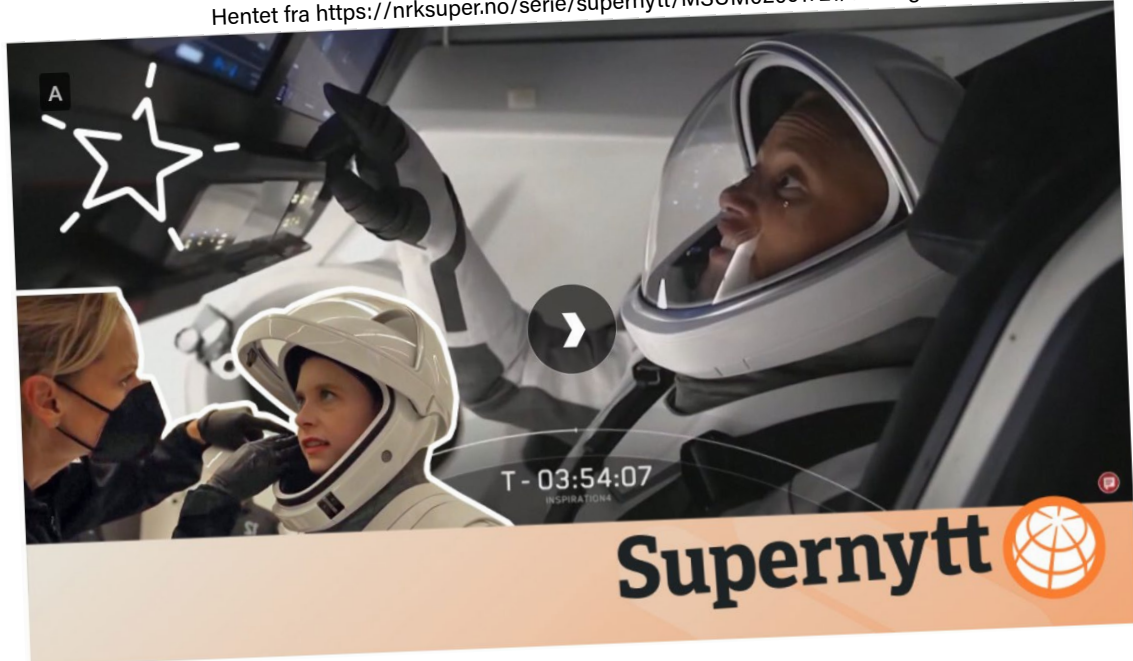
**1.1** Hva er kritisk tenking? **1.3** Kritisk tenking i ulike fag

**1.6** Kritisk tenking og argumentasjon

**2.6** Nyheter som inngang til kritisk tenking



Hentet fra <https://nrksuper.no/serie/supernytt/MSUM02091721/sesong-202109/episode-13>



NYHETER

## SUPERNYTT (NRK): Turister i verdensrommet

Er det greit å være turist i verdensrommet for fornøyselsens skyld? I dette undervisningsopplegget utforsker vi verdensrommets muligheter og utfordringer knyttet til temaer som klima, rettferdighet og teknologi. Vi diskuterer, argumenterer og kanskje endrer vi også vår egen mening, eller blir mer sikker på vår opprinnelige mening etter hvert som vi får mer informasjon?

**D**ette er ett av to ulike undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i en Supernytt-sending hvor det fortelles om oppskytingen av SpaceX, en romtur der fire ikke-astronauter drar ut i verdensrommet. I innslaget på Supernytt får vi vite navn og yrke til deltakerne, samt at én har betalt turen selv, og at de andre har vunnet en konkurranse om å bli med. Underveis i undervisningen får elevene stadig mer informasjon som skal hjelpe dem i å ta stilling til spørsmålet. Sentralt i opplegget er å tydeliggjøre for elevene at kunnskap er viktig for å kunne argumentere og ta

avgjørelser – og dermed også kritisk tenkning. Her er målet at elevene skal bli mer bevisste om hvordan deres egne svar kan endre seg etter hvert som de får mer informasjon om saken.



**Sentralt i opplegget er å tydeliggjøre for elevene at kunnskap er viktig for å kunne argumentere og ta avgjørelser.**

# I klasserommet

Opplegget passer for 6. og 7. trinn og kan knyttes til læreplanene i norsk, naturfag og samfunnsfag.

## OPPSTART

Introduksjon til verdensrommet, hvor det er og at det foregår forskning der.

## SUPERNYTT

Elevene ser Supernytt-sendingen før de går inn på [www.menti.com](http://www.menti.com) og svarer på spørsmålet om det er greit å være turist i verdensrommet for fornøylelsens skyld. Læreren følger opp mentien med å spørre om de synes det er greit eller ikke og ber om begrunnelse. Læreren sørger for å få frem argumenter for både positive og negative standpunkt, og knytter det også til innholdet i Supernytt-sendingen.

## MER INFORMASJON KNYTTET TIL RETTFERDIGHET

Elevene får vite at Supernytt ikke forteller hele saken. De får blant annet vite at det er en milliardær som betalte ca. 200 millioner dollar for de fire setene, samt at de skulle auksjonere bort ting som hadde vært med i verdensrommet for å støtte et kreftsykehus. Elevene diskuterer hvem som skal få lov til å reise til verdensrommet – først i par, deretter i helklasse. Klassen diskuterer hvordan man kan avgjøre hvem som skal få lov til å reise.

Elevene svarer på nytt om det er greit å være turist i verdensrommet for fornøylelsens skyld på [www.menti.com](http://www.menti.com).

Læreren spør om resultatet fra [menti.com](http://www.menti.com) har endret seg siden sist, hva som er den største forskjellen og hvorfor.

## MER INFORMASJON KNYTTET TIL KLIMA

Læreren viser et YouTube-klipp av en rakettoppskytning og forteller hvor mye drivstoff som brukes de første to minuttene, med påfølgende klassesdiskusjon.

Elevene diskuterer om det er egoistisk å reise til verdensrommet når vi har en klimatrussel vi må løse. Dette gjøres først i par og deretter i helklasse. Læreren viser noen sitater fra kjendiser og forskere som er uenige om romturisme er egoistisk eller ikke. Sitatene brukes som utgangspunkt for diskusjon.

Elevene svarer på nytt om det er greit å være turist i verdensrommet for fornøylelsens skyld på [www.menti.com](http://www.menti.com).

Læreren spør om resultatet fra [menti.com](http://www.menti.com) har endret seg siden sist, hva som er den største forskjellen og hvorfor.

## OPPGAVE I BOOK CREATOR

Elevene jobber to og to og lager en bok i Book Creator (eller på annet vis hvis skolen ikke har iPad). De skal svare med begrunnelse på følgende spørsmål:

- **SPØRSMÅL 1:** Er det ok å være turist i verdensrommet for fornøylelsens skyld?
- **SPØRSMÅL 2:** Hvem skal få lov til å reise, og hvordan skal man avgjøre hvem som skal få reise?
- **SPØRSMÅL 3:** Er det egoistisk å reise til verdensrommet når vi har en klimatrussel vi må løse på jorden?

## HVA TRENGER DU?

- Innslag fra NRK Supernytt om SpaceX \*
- Tre ulike menti med samme spørsmål («Er det greit å være turist i verdensrommet for fornøylelsens skyld»)
- Nettbrett eller PC til å svare på Menti
- Book Creator eller annet verktøy til å lage sluttprodukt

\* Ressursene finnes på [denne lenken](#) eller ved å følge QR-koden nederst.



## LES MER

- 1.1 Hva er kritisk tenking? 1.3 Kritisk tenking i ulike fag
- 2.2 Klasseromsdialog som fremmer kritisk tenking
- 2.6 Nyheter som inngang til kritisk tenking



NYHETER

# Fiskeoppdrett

Å diskutere hva slags mat mennesker kan og bør spise, er komplekst og viktig. Vi vet at fremtiden vil kreve at vi spiser annerledes for å tilpasse oss en økende befolkning, temperaturendringer og andre faktorer som vil endre betingelsene for matproduksjonen og tilgangen til mat. Men mat handler ikke bare om næring for å overleve, det handler også om miljø, dyrevelferd og artsmangfold. I dette undervisningsopplegget utfordrer vi elevene i sammenhengsforståelse, perspektivmangfold og viktige normkritiske diskusjoner.

**F**iskeoppdrett finner vi mange steder langs Norges kyst. På den ene siden bidrar det som en viktig arbeidsplass og resultatet er produksjon av næringsrik mat. På den andre siden er det en rekke utfordringer knyttet til produksjonen. I dette undervisningsopplegget går vi inn i debatten og kontroversen rundt spørsmålet om fiskeoppdrett på land og i vann – sammenliknet med mer tradisjonell fiske på havet. I undervisningsøkta blir elevene introdusert for ulike påstander de må ta stilling til og argumentere for eller mot.



**I undervisningsøkta blir elevene introdusert for ulike påstander de må ta stilling til og argumentere for eller mot.**



# I klasserommet

Opplegget passer for 6. og 7. trinn og kan knyttes til kompetansemål i norsk, samfunnsfag og naturfag.

## OPPSTART

Elevene blir introdusert for temaet. Dette kan gjøres gjennom aktuelle tekster eller filmklipp, som for eksempel teksten om fiskeoppdrett eller Supernytt sin sending om fiskeoppdrett. En sashimi- eller sushi-bit kan være en annen og mer interessevekkende inngangsport til temaet.

Med utgangspunkt i valgt inngang kan man sette i gang en samtale:

- Hva er oppdrett?
- Hvilke dyr driver man oppdrett på?
- Hva er fiskeoppdrett?
- Hva er fordelene med oppdrett?
- Hva er ulempene med oppdrett?
- Hvorfor har mennesker et behov for å kontrollere dyr og natur, tror dere?

## HOVEDDEL AV OPPLEGGET

Elevene får diskutere ulike påstander i par eller gruppe. Læreren kan legge føringer, som at hver gruppe skal finne argumenter både for og mot og faktaopplysninger for å underbygge disse.

- Det er bedre å spise fisk enn å spise andre dyr.

- Det er bedre for naturen at oppdrettslaksen ikke rømmer enn at den får svømme fritt.

- Det er viktigere at mennesker får mat enn at laksen har det bra.

- Det er bedre å spise oppdrettsfisk enn å fange fisken med garn og fiskekrok.

Etter gruppearbeidet kan påstandene diskuteres i helklasse. Her er det fint å oppfordre elevene til å bygge videre på hva hverandre sier, slik at det blir en samtale med flyt, i stedet for en oppramsende oppsummering. Læreren tar tak i det elevene sier og bygger videre på dette. Kanskje dere sammen kommer fram til helt ny kunnskap og forståelse?

## FELLES OPPSUMMERING

Læreren leder en helklassesamtale som kan hektes på følgende samtalepunkter:

- Næringskjeden
- Hva skal mennesker spise om vi ikke skal spise kjøtt og fisk?
- Har dyr rettigheter? Hvilke? Hvorfor?
- Hva må til for at oppdrett skal fungere godt for mennesker og dyr?

## HVA TRENGER DU?

- Tekst om fiskeoppdrett \*
- Innslag fra NRK Supernytt – klipp om fiskeoppdrett \*
- PP med påstander og ev. presentasjon med påstander og ev. annen info

## FAGLIG PÅFYLL

Store Norske leksikon om fiskeoppdrett \*

Laksefakta om lakseoppdrett i Norge \*

Miljøstatus om fiskeoppdrett \*

\* Ressursene finnes på [denne lenken](#) eller ved å følge QR-koden nederst.



## LES MER

**1.3** Hva er kritisk tenking? **1.6** Kritisk tenking og argumentasjon

**2.4** Bærekraftsproblemstillinger som inngang til kritisk tenkning

**2.6** Nyheter som inngang til kritisk tenking

## Oslos store våte drømmer for Hvervenbukta skal på høring - planene slaktes av både Oppegård Båtforening og egen etat



Av Bjørn Viggo Sandness

Oppegård Båtforening har i alle år sloss mot utbyggingen. Styreleder Stein O. Håvelsrud har sammenlignet det med Davids kamp mot Goliat. Nå får imidlertid David hjelp fra Goliat. Plan- og bygningsetaten i Oslo anbefaler ikke forslaget.



NYHETER

Faksimile Østlandets blad

# Lokalpolitikk

Det er mye som skjer i elevenes nærmiljø som de kan være med å påvirke og ha en mening om. I dette undervisningsopplegget utforsker vi aktuell lokalpolitikk ved å bruke nyhetssaker som ramme for undervisningen. Undervisningsopplegget som beskrives her tar tak i utbygging av en lokal båthavn. Andre lokalpolitiske saker kan også brukes.

**A**ta utgangspunkt i noe kjent når man skal lære om politiske prosesser kan være gunstig for å vekke engasjement og nysgjerrighet blant elevene. Ved å bruke forskjellige innganger til den aktuelle nyhetssaken får elevene tilgang til motstridende perspektiver om tematikken. Hvem er det som tjener og hvem er det som eventuelt mister noe ved å bygge ut den lokale båthavnen? Hvilke negative og positive sider har det for lokalmiljøet? Hva har det å si for elevene? Disse spørsmålene kan åpne for at elevene kan se

på både sammenhenger, maktstrukturer og sette nyheten inn i forskjellige kontekster, noe som er viktig når man skal tenke kritisk.



**Ved å bruke forskjellige innganger til den aktuelle nyhetssaken får elevene tilgang til motstridende perspektiver om tematikken.**

# I klasserommet

Opplegget passer for 6. og 7. trinn og er hovedsakelig knyttet til læreplanene i samfunnsfag og norsk. Avhengig av nyhets-sak kan også andre fag som naturfag og KRLE trekkes inn.

## FORBEREDELSE

I forbindelse med den politiske saken som velges er det lurt å tenke over hvilke retninger diskusjonene i klasserommet kan ta, og å forberede en rekke spørsmål som kan bidra til at elevene må gå i dybden av saken. Spørsmålene kan ta utgangspunkt i ulike sider ved kritisk tenkning som f. eks. å se flere perspektiver, avdekke maktstrukturer, kontekst og sammenhengsforståelse. I arbeidet med nyhetssakene kan det også være nyttig å avdekke avsenderens budskap og intensjoner.

## OPPSTART

Læreren presenterer den aktuelle politiske saken ved å forankre den i elevenes liv og interesser. Elevene får dele sine spontane tanker og erfaringer om det læreren har presentert med hverandre. De kan gjerne få noen hjelpespørsmål som: Hvordan tror du dette vil påvirke deg?

## Hoveddelen av opplegget

Elevene leser to nyhetssaker som presenterer en sak fra ulike sider.

Nyhetssakene diskuteres i klassen med utgangspunkt i spørsmål som elevene har fått jobbe med individuelt og med læringspartner.

## Forslag til spørsmål:

- Hva slags informasjon gir tekstene?

Hvilke sider får de fram? Hva er likt? Hva er ulikt?

- Hvorfor tror du den ene teksten har med noe annet enn den andre?

- Hvorfor tror du politikerne ønsker å ta opp denne saken? Hvem vil tjene på det? Hvem vil tape på det?

## Felles oppsummering

Saken oppsummeres i en helklasse-samtale, hvor elevene tar stilling til hvor de står i saken.

Læreren gir en introduksjon til hvordan innbyggere kan påvirke utfallet av politiske saker

## Mulig fortsettelse på undervisningsopplegget

Dette undervisningsopplegget kan tas videre på ulike måter:

- Elevene lager en tekst eller film for å påvirke den politiske prosessen. Kanskje de kan skrive leserinnlegg til lokalavisa eller dra på kommune- eller bystyremøte og holde innlegg eller observere?

- Klassen besøker det aktuelle stedet (om det er tilfellet) og intervjuer folk som går forbi om saken.

- Noen som jobber med saken politisk eller som er engasjerte i den inviteres for å snakke med elevene.

- Det gjennomføres et rollespill der noen er politikere som skal avgjøre saken, mens andre holder innlegg for å argumentere for ulike sider av saken.

## HVA TRENGER DU?

- En lokal nyhetssak som dreier seg rundt en politisk sak – gjerne fra to vinklinger (i opplegget om båthavna brukte vi en artikkel fra Østlandets blad og en underskriftskampanje)



## LES MER

**1.4** Hva er kritisk tenkning? **1.6** Kritisk tenkning og argumentasjon

**2.4** Bærekraftsproblemstillinger som inngang til kritisk tenkning

**2.6** Nyheter som inngang til kritisk tenkning



## NYHETER

# Utfordringer i verden

Hvordan kan vi utrydde fattigdom, bekjempe ulikheter og stoppe klimaendringer? I dette tre-delte undervisningsopplegget jobber elevene med utfordringer i verden og knytter dem til de tre perspektivene på bærekraftig utvikling: miljø, økonomi og sosiale forhold. Gjennom å se bærekraftsperspektivene i sammenheng og knytte dem til aktuelle nyhetssaker kan elevene få flere perspektiver og utvikle sammenhengsforståelse, noe som er viktig for å kunne tenke kritisk rundt problemstillingene.

**D**e tre undervisningsoppleggene som presenteres her, kan brukes samlet eller hver for seg. Det første opplegget tar for seg FNs bærekraftsmål, og elevene diskuterer hvilke mål de ville prioritert dersom de var verdensledere. I det andre undervisningsopplegget er fokuset på plast og hvilke utfordringer og muligheter bruken av plast gir. I det tredje opplegget skal elevene jobbe i grupper som utforsker hver sine dagsaktuelle bærekraftsproblemstillinger som de presenterer for hverandre.

Til tross for at undervisningsoppleggene ved første

øyekast kan se smale og korte ut, er det lurt å sette av god tid til hver del, slik at man virkelig kan komme i dybden på hva tematikken innebærer og hvordan ulike perspektiver kan stå i konflikt med hverandre. Det er også viktig å bruke tid på å grave i elevenes tanker, og det kan være lurt å forberede en del spørsmål i forkant som man kan finne støtte i dersom diskusjonen stopper opp eller blir tung å dra videre. Tenk da på å finne spørsmål som kan hjelpe elevene til å se saken fra flere sider, se saken i sammenheng med andre saker, og spørsmål som kan hjelpe elevene til å se maktperspektiver.



Gjennom å se bærekraftsperspektivene i sammenheng og knytte dem til aktuelle nyhets saker kan elevene få flere perspektiver og utvikle sammenhengsforståelse.

## I klasserommet

Oppleggene passer for 6. og 7. trinn og kan knyttes til læreplanene i samfunnsfag og naturfag.

### Hoveddel 1: Hvilke bærekraftsmål er viktigst?

#### FORBEREDELSE

Klassen kan gjerne ha jobbet med bærekraftig utvikling og/eller FNs bærekraftsmål også før dette opplegget.

#### INTRODUKSJON

Læreren introduserer utfordringer i verden som henger sammen med bærekraftig utvikling. Til introduksjonen kan man få støtte fra FNs film om bærekraftsmålene (se aktuelle ressurser i spalten til høyre). I introduksjonen er det viktig å gi elevene innsikt i ulike perspektiver på bærekraftig utvikling og at det økonomiske, sosiale og miljømessige henger sammen. Snakk gjerne om hva disse perspektivene innebærer og om andre problemstillinger som kan knyttes til bærekraftig utvikling.

#### HVILKE BÆREKRAFTSMÅL ER VIKTIGST?

Elevene får utdelt et bilde av FNs bærekraftsmål. I grupper eller læringspar diskuterer de bærekraftsmålene og hvilke mål de ville prioritert høyest dersom de var verdensledere. Gruppene blir enige om de tre målene de synes er viktigst. Disse henger/skriver de

opp på tavla slik at hele klassen kan se hva alle har valgt. Dette kan også gi visuell støtte til samtalen.

Gruppene presenterer hvilke tre mål de har valgt, og begrunner hvorfor de har valgt akkurat disse tre. Hvis man opplever at man ikke har tid til å komme i dybden på elevsvarene, kan én mulighet være å la en av gruppene presentere, og deretter la andre grupper fylle inn: Er det noen andre som har valgt det samme? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvorfor mener dere at noe annet er viktigere? La deretter gruppene argumentere for sitt eget syn og mot de andres syn. Lærers rolle kan her være å utfordre, bringe inn fakta, synliggjøre økonomiske, sosiale og miljømessige aspekter ved målene, og hjelpe til med at alle gruppene får sagt hva de står for og hvorfor. Når elevene spiller videre på hverandres innspill, kan samtalen bli mer dynamisk, og det blir mer rom for å tenke kritisk sammen.

Om man har tid, kan elevene gå tilbake i grupper eller par og revidere lista si basert på helklassesamtalen. Endret de noe? Hvorfor eller hvorfor ikke?

#### HVA TRENGER DU?

##### DEL 1: FNS BÆREKRAFTSMÅL

- Presentasjon om bærekraftig utvikling og FNs mål for bærekraftig utvikling
- Utskrift av FNs mål for bærekraftig utvikling

#### AKTUELLE RESSURSER

FN-sambandet har mange ressurser:

Undervisningsopplegg om bærekraftig utvikling \*

Film om bærekraftig utvikling fra FN-sambandet \*

Film om Bærekraftsmålene, utviklet av UNICEF \*

\* Ressursene finnes på [denne lenken](#) eller ved å følge QR-koden nederst.



## LES MER

- 1.1** Hva er kritisk tenking? **2.2** Klasseromsdialog som fremmer kritisk tenking  
**2.4** Bærekraftsproblemstillinger som inngang til kritisk tenkning  
**2.6** Nyheter som inngang til kritisk tenking

Hvis alle resirkulerer plasten de bruker, så er det ikke noe problem.

Vi kan ikke klare oss uten plast.

Plast burde vært helt forbudt!

Påstander om plast



## HVA TRENGER DU?

### DEL 2: PLAST

- Bildet med tre påstander om plast \*
- Innslag fra NRK Supernytt om plast \*

### FAGLIG PÅFYLL OM PLAST

- Supernytt-sending om plast (NRK TV) \*
- Fakta om plast i havet for de minste (Loop Miljøskole) \*
- Forbrukerinspektørene: Uten plast (NRK TV) \*
- Forbrukerinspektørene: Er noen typer plast bedre for miljøet? (NRK TV) \*

\* Ressursene finnes på [denne lenken](#) eller ved å følge QR-koden på oppleggets første oppslag.

## Hoveddel 2: Plast

Hvorfor bruker vi så mye plast? Når er det hensiktsmessig å bruke plast? Hvorfor er plast så omdiskutert? Elevene blir gjennom denne delen av undervisningsopplegget presentert for ulike sider ved plast og vår bruk av plast i hverdagen.

### DISKUSJON AV GRUBLETEGNING

Elevene får se bildet ovenfor med tre påstander om plast. De diskuterer med læringspartner eller i gruppe: Hvem av disse personene har rett og hvorfor? Elevene presenterer synet sitt i

helklasse, samtidig som læreren stiller utfordrende spørsmål for å få tak i elevenes tanker og argumentasjon. Elevene får se Supernyttsendingen om plast som diskuteres i klassen.

### FELLES OPPSUMMERING

Elevene svarer på følgende spørsmål – først alene og deretter i par:

- Hva vet du om plast?
- Hva er bra med plast?
- Hva er dumt med plast?
- Hvilket av de tre utsagnene om plast er du mest enig med nå? Hvorfor? Spørsmålene diskuteres i klassen.

## HVA TRENGER DU?

### DEL 3: DAGSAKTUELLE PROBLEMSTILLINGER

- May Britt Andersens «Ballongvisa»
- Presentasjon som viser noen sentrale problemstillinger knyttet til bærekraft
- Ulike oppgaveark til hver elevgruppe \*

\* Ressursene finnes på [denne lenken](#) eller ved å følge QR-koden på oppleggets første oppslag.

## Hoveddel 3: Dagsaktuelle problemstillinger

I denne tredje delen av undervisningsopplegget skal elevene jobbe i grupper som utforsker hver sine dagsaktuelle bærekraftsproblemstillinger som de presenterer for hverandre. De skal undersøke problemstillingen og se på ulike sider ved denne.

### OPPSTART

Læreren starter timen å spille May Britt Andersens «Ballongvisa» for å sette fokus. Deretter gis en kort introduksjon til temaene elevene skal jobbe med.

### HOVEDDELEN AV OPPLEGGET

Elevene deles i grupper og hver gruppe skal lage en veggavis. Gruppene får utdelt hver sine oppgaveark med bærekraftsproblemstillingen som de skal diskutere. Oppgavearkene består av en nyhetssak som elevene skal bruke som utgangspunkt for arbeidet, samt punkter de skal ha med i veggavisen og aktuelle kilder. Forslag til temaer de ulike gruppene får jobbe med er:

1. Plast
2. Overforbruk
3. Tekstil og klima
4. Arbeidsvilkår
5. Illegale gruver
6. Menneskerettigheter
7. Havstigning

### FELLES OPPSUMMERING

Elevene presenterer veggavisene sine og gir hverandre tilbakemeldinger. Elevene kan få i oppgave å stille spørsmål til medelever, slik at presentasjonsdelen blir mer dialogisk.

Faksimile fra Amnesty.no



## Barnebøker brukt i prosjektet

Bjørkli, A. O. & Horndal, S. (2009). *Huskereisa*. Margbok.

Engedal, M. G. (2019). *Pølsetjuven*. Samlaget.

Güettler, K., Helmsdal, R. & Åslaug, J. (2011). *Nei! sa Veslemonster* (T. Bakke, Overs.). Skald.

Hovland, H. & Kove, T. (2003). *Johannes Jensen føler seg annerledes*. Cappelen.

Klassen, J. (2016). *We found a hat*. Candlewick.

Klassen, J. (2017). *Vi fant en hatt* (J. Hille-Walle, Overs.). Mangschou.

Milner, C. (2018). *The Bee Book*. SD Books.

Nyhus, K. D. (2018). *Verden sa ja*. Cappelen Damm.

Sommerset, M. & Sommerset, R. (2015). *Bæ bæ lure lam* (G. Aavik, Overs.). Cappelen Damm.

**POSTADRESSE:**

OsloMet – storbyuniversitetet  
Pilestredet 46  
Postboks 4, St. Olavs Plass  
0130 Oslo

**OsloMet Skriftserie 2022 nr 5**

**ISSN 2535-6984 (trykt)**

**ISSN 2535-6992 (online)**

**ISBN 978-82-8364-404-3 (trykt)**

**ISBN 978-82-8364-405-0 (online)**