

*Emilia Andersson-Bakken*  
*OsloMet – Storbyuniversitetet*  
*Sissil Lea Heggernes*  
*OsloMet – Storbyuniversitetet*  
*Ingvill Krogstad Svanes*  
*OsloMet – Storbyuniversitetet*  
*Hilde Tørnby*  
*OsloMet – Storbyuniversitetet*

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8995>

## «Men da blir det urettferdig for dem som ikke får!» Bildebøker som utgangspunkt for kritisk tenkning på barnetrinnet

### **Sammendrag**

Kritisk tenkning er en av de sentrale ferdighetene for det 21. århundret og framheves i den norske læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er imidlertid ikke entydig hvordan denne ferdigheten kan fremmes i klasserom (Vincent-Lancrin et al., 2019). I denne artikkelen ser vi på hvordan litterære samtaler om en bildebok kan fremme kritisk tenkning og på den måten oppøve elevenes kritiske literacy. Problemstillingen er: Hvordan kommer elevenes kritiske tenkning til syne i arbeid med en skjønnlitterær bildebok?

Litterære samtaler ble planlagt og gjennomført med to klasser på fjerde trinn. Samtalene var strukturert med utgangspunkt i Langers (2011) rammeverk om visualiseringer i leserposisjoner. Forut for samtalene organiserte lærerne en førlesingsaktivitet basert i bokas tematikk. Samtalene ble videofilmet og analysert med utgangspunkt i Lims (2015) seks ulike premisser for elevers kritiske tenkning. Disse er sammenhengsforståelse, kontekstualisering, maktstrukturer, perspektivmangfold, mangfold av løsninger og kompromisser gjennom allianser.

Funnene viser at elevene får fram kritiske perspektiver rundt bildebokas tematikk og innhold. Videre ser vi at førlesingsaktiviteten bidro sterkt til å gi elevene en kritisk inngang til tematikken. Enkelte av Lims (2015) premisser, slik som sammenhengsforståelse, er mer framtrødende i datamaterialet enn andre, som for eksempel det å se kompromisser. Det er færre spor av elevers kritiske utforskning av samspillet mellom bilde og tekst, hvilket er sentralt innenfor bildebokteori (Nikolajeva, 2010; Nikolajeva & Scott, 2006). Studien bidrar til et lite utforsket felt: elevers kritiske tenkning i arbeid med skjønnlitteratur, og da særlig bildebøker, for å utvikle deres kritiske literacy.

Nøkkelord: kritisk lesing, bildebøker, litterær samtale, kritisk tenkning, kritisk literacy

# “But then it will be unfair for those who do not get!” Picturebooks as a starting point for critical thinking in primary school

## Abstract

Critical thinking is one of the 21 century skills emphasized in the Norwegian curriculum (Kunnskapsdepartementet, 2017), but it is somewhat unclear how this skill may be embedded in teaching (Vincent-Lancrin et al., 2019). This article investigates how literary conversations regarding a picturebook may foster critical thinking, hence develop learners' critical literacy. Our research question is: How is students' critical thinking visible when reading a fictional picturebook?

A lesson plan targeting literary conversations was designed and carried out in two fourth grade classrooms. The conversations were structured according to Langer's (2011) framework of readers' envisionment. Preceding the literary conversation, a pre-reading activity targeting the picturebook's theme was conducted. The filmed lessons were analyzed using Lim's (2015) six premises for students' critical thinking: connectedness, contextualization, power relations, multiperspectivity, a variety of solutions, and compromises through alliances.

The findings suggest that students voice critical perspectives related to the picturebook's theme and content. Moreover, the pre-reading activity is seen to support the students' comprehension of the core theme. Some of Lim's (2015) premises, e.g. connectedness, are more dominant in the data material than some of the other premises like finding compromise through alliances. Furthermore, the analysis indicates that students' critical approach regarding the multimodal affordances in the picturebook, is less present in the literary conversations (Nikolajeva, 2010; Nikolajeva & Scott, 2006). This study contributes to expanding our knowledge about students' critical thinking and fiction, in this case a picturebook, and how literary conversations may develop critical literacy.

Keywords: critical reading, picturebooks, literary dialogue, critical thinking, critical literacy

## Innledning

«Det er ikke noe vits i at vi diskuterer det, for ingen av oss kommer til å få den!» Fjerdeklassingene argumenterer for at akkurat de fortjener en av fem kjærligheter læreren har plassert på kateteret, når en gutt fyrer av denne kritiske replikken. Klassen skal lese Jon Klassens (2016) *We Found a Hat (Vi fant en hatt)*<sup>1</sup>, aktiviteten er opptakten til høytlesing av boka, og de påfølgende litterære samtaler inngår i et prosjekt om kritisk tenkning på barnetrinnet. Formålet med vår studie er å undersøke hvordan litterære samtaler om en bildebok kan bidra til å fremme elevenes kritiske tenkning. Boka beskriver interessekonflikten som oppstår når to skilpadde ønsker seg den samme hatten. Dilemmaet som skildres i

<sup>1</sup> Heretter referert til med original tittel.

samspeilet mellom den verbale og den visuelle teksten, gir muligheter for kritisk tenkning.

Kritisk tenkning, forstått som å tenke selv, vurdere ulike alternativer og ta avgjørelser i lys av disse, er en av de sentrale ferdighetene for det 21. århundret (Voogt & Roblin, 2012). Det fordrer evnen til å tenke dypt og fleksibelt (Fullan & Langworthy, 2014) og har lange tradisjoner i skolen. Læreplanen for norsk skole utkom i revidert utgave i 2020. Læreplanens overordnede del omtaler «kritisk og vitenskapelig tenkning» som evnen til «å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Dette gjenspeiler et syn på kritisk tenkning som evne til å resonnere og argumentere logisk, med røtter tilbake til opplysningstiden (Vasquez et al., 2019, s. 300). Begrepet kritisk tenkning kan imidlertid forstås ulikt innenfor ulike fag og utvikles best innenfor spesifikke fagområder (Ferguson & Krangle, 2020). Fordi denne kompetansen er presisert eksplisitt i læreplanen, vil det være et behov for forskning på hvordan kritisk tenkning utfolder seg i klasserom i ulike fag og i elevers læring.

I læreplanene i språkfagene norsk og engelsk adresseres kritisk tenkning gjennom kjerneelementene «Kritisk tilnærming til tekst» i norskfaget og «Møte med engelskspråklige tekster» i engelskfaget og knytter på denne måten kritisk tenkning til utvikling av kritisk literacy i møte med tekst (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b). Tradisjonelt er kritisk literacy koblet til arbeid med fagtekster der leseren leser «mot» eller «med» tekster (Janks, 2010). Imidlertid er ingen tekster nøytrale, og skjønnlitterære tekster er også en relevant innfallsvinkel for å oppøve kritisk literacy (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020; Vasquez et al., 2019, s. 300–301). Kritisk lesing av skjønnlitteratur kan altså anses som en del av den fagspesifikke lesekompetansen i både norsk- og engelskfaget, og læreplanen i engelsk framhever i tillegg at barn skal lese og samtale om innhold i bildebøker (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b).

Bildebøker kan være velegnet for å fremme kritisk tenkning da bildebokas to modaliteter, ord og illustrasjoner, skaper ulike meningsrom og muligheter for undring (Nikolajeva & Scott, 2006; Ommundsen, 2018; Tørnby, 2020a). Når leserne undrer seg sammen om hvordan mening skapes i samspeilet mellom ord og bilder, kan evnen til kritisk tenkning utvikles (Bland, 2022; Heggernes, 2021). Det visuelle aspektet kan støtte unge lesere, og sammen med den korte lengden og den store bredden av temaer gjør dette bildeboka til et format som inkluderer et mangfold av lesere. Mens bildeboka har blitt studert siden 1960-tallet, er det først på 2000-tallet at interessen for barns respons på bildebøker har blomstret opp (Heggernes, 2021; Nikolajeva & Scott, 2006). Nyere oversiktsstudier etterspør fortsatt flere resepsjonsstudier om hvordan barn leser og opplever bildebøker (Solstad & Österlund, 2021, s. 9), samt tverrfaglige tilnærminger blant annet med fokus på utdanning og kritiske praksiser (Arizpe, 2021), noe som foranlediger vår studie.

Denne studien er en del av forskningsprosjektet *Kritisk tenkning i barneskolen* hvis mål er å utvikle en didaktikk for kritisk tenkning på barnetrinnet. I denne delstudien ble det planlagt litterære samtaler med utgangspunkt i Langers (2011) teori om visualiseringer i leserposisjoner. Ettersom bokas tema er samfunnsorientert, bruker vi Lims (2015) samfunnsorienterte tilnærming som analytisk rammeverk. Lim (2015) trekker fram seks ulike premisser som tegn på kritisk tenkning. Disse er sammenhengsforståelse, kontekstualisering, maktstrukturer, perspektivmangfold, mangfold av løsninger og kompromisser gjennom allianser.<sup>2</sup> For å undersøke hvordan disse premissene kan arte seg i samtaler med elever på barnetrinnet, arbeider vi ut fra følgende problemstilling:

*Hvordan kommer elevenes kritiske tenkning til syne i arbeid med en skjønnlitterær bildebok?*

Samtalene ble gjennomført med to fjerdeklasser (ni- og tiåringer) og videofilmet. Materialet danner grunnlaget for ny kunnskap om hvordan kritisk tenkning tar form hos unge elever i arbeidet med en skjønnlitterær bildebok. Vi omtaler først tidligere forskning på feltet kritisk tenkning og bildebøker, presenterer deretter den teoretiske rammen for studien, før metode og analyse beskrives og forklares. Deretter presenterer vi funn som til slutt drøftes i lys av problemstillingen.

## Bildeboka som utgangspunkt for kritisk tenkning

Arizpe og Styles' (2003) studie om barns affektive respons på estetiske aspekter ved bildebøker var banebrytende. I etterkant har det kommet en rekke studier om barns litterære samtaler om bildebøker for å lære engelsk (Kaminski, 2013), utvikle forskjellige former for literacy (Ellis, 2018), vekke nysgjerrighet (Campagnaro, 2015), tenke sammen (Pantaleo, 2007) og møte kontroversielle temaer (Madalena & Ramos, 2022), for å nevne noen eksempler.

Derimot er det få studier som undersøker barns kritiske tenkning eksplisitt i møte med bildebøker. Roche (2015, 2020) har imidlertid studert hvordan litterære samtaler om bildebøker kan fremme kritisk tenkning. Ifølge Roche (2020) starter utvikling av kritisk tenkning med å lære barn å tenke selv og begrunne meningene sine. Et viktig poeng er at barna må få eierskap til temaene som tas opp, gis agens, lytte aktivt og møte andres idéer med respekt, samtidig som de kritisk evaluerer egne og andres innspill. Samtidig må læreren unnlate å gi elevene de «riktige» svarene (Heggernes, 2019, s. 7; Roche, 2020, s. 19). Slik kan elevenes forståelse av at det ikke alltid er et riktig svar på et dilemma, øke deres evne til kritisk tenkning ifølge Roche (2020, s. 18–19). Kim og Yang (2021) framhever i tillegg betydningen av å la barna knytte egne erfaringer til bildebøker for å trene kritisk literacy. Arizpe et al. (2018) viser til at bildebøker i økende grad blir brukt til dette

<sup>2</sup> Norske oversettelser er inspirert av Jøsok og Elvebakk (2019).

formålet, da interaksjonen mellom ord og bilder kan støtte leserens kritiske blikk og literacy (Arizpe et al., 2018; Kress, 2003; Nikolajeva, 2013).

Ifølge Pantaleo (2017) og Gardner (2017) kan bruk av metaspråk fremme kritisk literacy. I Pantaleos (2017) studie fikk seks- og syvåringer undervisning om visuelle elementer som for eksempel farge, skrifttype og perspektiv, som de tok i bruk for å begrunne hypoteser om bildebøkens illustrasjoner. Resultatene i denne studien viser at barns utvikling av metaspråk har betydning for deres utvikling av kritisk tenkning (Pantaleo, 2017). Gardner (2017) viser hvordan elever reagerer på framstilling av rase i bildebøker, og at når elevene tar i bruk metaspråk for å snakke om illustrasjonene, bidrar det til myndiggjøring og er med på å utvikle deres kritiske literacy.

I tillegg til å utvikle hypoteser rundt handling og tematikk knyttes det å begrunne og argumentere ofte til kritisk lesing og kritisk literacy-tradisjonen (Callow, 2017; Kim & Yang, 2021). Både Callow (2017) og Vik (2017) viser hvordan seksåringer argumenterer for sine tolkninger av to bildebøker. I Viks (2017) studie leste barnehagelærerne en kognitivt krevende bildebok for en gruppe flerspråklige fem- og seksåringer. En praktisk aktivitet knyttet til bokas tema stimulerte barna til å framsette argumenter, forklare, utfordre hverandres idéer, og til slutt overta styringen av diskusjonen. Daugaard og Johansen (2014) rapporterer lignende funn fra sin studie der flerspråklige åtteåringer i Danmark leste en postmoderne bildebok og stilte innsiktsfulle spørsmål rundt alternative tolkninger. Disse språkhandlingene er vesentlige for utvikling av kritisk tenkning. Å ta ulike perspektiv er en annen side ved kritisk tenkning og kritisk literacy. Stokke (2014) viser hvordan elever på småskoletrinnet mentaliserer ved å sette seg inn i fiktive karakterers erfaringer, og hvordan elevenes evne til å ta ulike perspektiv utvikles i møte med en bildebok.

En innvending mot studiene som er nevnt kan være at de primært er små, kvalitative studier, med unntak av Arizpe og Styles (2003). Imidlertid kan sammenstilling av flere mindre studier indikere trender gjennom analytisk generalisering (Yin, 2013). Både nasjonale og internasjonale studier vektlegger at bildebokas kvaliteter kan vekke elevenes nysgjerrighet og fremme dialog. Utvikling av et metaspråk, evne til å lage begrunnede hypoteser, ta ulike perspektiver og argumentere bidrar til å utvikle elevenes kritiske tenkning. Imidlertid har vi funnet lite forskning, med unntak av Pantaleo (2017) og Roche (2015, 2020), som primært fokuserer på kritisk tenkning hos barn gjennom litterære samtaler. På bakgrunn av dette er det interessant å se nærmere på kritisk lesing av skjønnlitteratur og utvikling av kritisk literacy med de yngste elevene, et felt som er mindre utforsket enn kritisk lesing av sakprosa for eldre barn og ungdom. Videre er det behov for å undersøke hvordan bildebokas modaliteter kan fremme elevenes kritiske tenkning rundt en samfunnsorientert tematikk med utgangspunkt i et etisk dilemma.

## Teoretiske perspektiver

En moderne forståelse av literacy bygger på en sosiokulturell tilnærming der samhandling mellom ulike aktører og tekst står sentralt. I et klasserom er det naturlig at denne samhandlingen foregår gjennom samtaler om bøkene, der læreren er viktig for å bygge stillaser for elevenes kritiske lesing (Veum & Skovholt, 2020). I en kritisk tilnærming til literacy er makt en sentral dimensjon (Janks, 2010). For å avdekke hvilke holdninger som gjenspeiles i teksten kreves kritisk lesing og en kritisk holdning til kilder og forfatterens stemme (Veum & Skovholt, 2020). Språkfagene har lange tradisjoner med kritisk literacy i arbeid med fagtekster (Janks, 2010). Videre i denne artikkelen fokuserer vi imidlertid på hvordan kritisk tenkning kan komme til syne i arbeid med en skjønnlitterær bildebok.

### **Kritisk lesing av skjønnlitteratur**

Kritisk tenkning i møte med en tekst krever kritisk lesing. Kritisk lesing gir leseren en form for makt gjennom kritisk analyse av relasjonen mellom seg selv og andre og kan knyttes til frigjøringspedagogikk (Luke, 2012). Enhver tekst formidler et budskap, og leseren oppøves i å avdekke dette gjennom bevissthet rundt avsender og budskap. Kritisk lesing av skjønnlitteratur kan videre avdekke maktstrukturer. Imidlertid innebærer kritiske perspektiver på skjønnlitteratur mer enn å instrumentelt avsløre ubalanserte maktstrukturer (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020). Gjennom kritisk lesing av skjønnlitteratur tas litteraturen på alvor som estetisk objekt, for eksempel gjennom analyse av fortellerposisjon, ordvalg og komposisjon (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020). Slik tar man høyde for litteraturens formmessige og språklige særtrekk. I kritisk lesing av skjønnlitteratur må leseren gå inn i teksten på fiksjonens vilkår og stille seg åpen og undersøkende til perspektivene i fiksjonen. En slik forståelse av kritisk lesing legger vi til grunn i denne artikkelen.

Videre har vi med oss Lukes (2012) kobling av kritisk lesing til leserorienterte tilnærminger til skjønnlitteratur og Rosenblatts (1995) tanker om estetisk og efferent lesing. Det er ikke nødvendigvis slik at den ene formen utelukker den andre, men estetisk lesing vektlegger opplevelse av teksten, mens efferent lesing har læring av et faglig innhold som mål. Kritisk lesing av skjønnlitteratur fordrer ulike innfallsvinkler som kan avdekke mindre åpenbare sammenhenger mellom tekst og kontekst. Samtidig må det gis rom for ulike tolkninger. Her kan estetiske lese måter være et viktig bidrag, som samtidig stimulerer elevens evne til kritisk lesing. Ved lesing av bildebøker er også samspillet mellom verbaltekst og bilder essensielt for meningsskaping og kritisk lesing. Elevene kan eksempelvis utforske om ordene og bildene forteller det samme, utfyller hverandre eller står i et motsetningsforhold (Nikolajeva & Scott, 2006).

## Litterære samtaler som inngang til kritisk tenkning

I denne studien brukes litterære samtaler som inngang til arbeidet med kritisk tenkning. Litterære samtaler er en erfaringsbasert eller leserorientert arbeidsform (Rødnes, 2014) som har både dialogiske og filosofiske trekk (Lipman, 1980). Samtalene kretser om en felles skjønnlitterær tekst og åpner for utforskning av mening, identitet og kultur gjennom en kollektiv lesesituasjon (Molloy, 2012). Appelbee et al. (2003) påpeker at det er viktig at de litterære samtalene hjelper elevene å utvikle egne resonnementer. Dette støttes av Molloy (2012) som framhever at tekstene skal kunne problematiseres både med utgangspunkt i teksten, men også med utgangspunkt i samfunnet utenfor, noe som kan ses i lys av kritisk tenkning.

Litterære samtaler har imidlertid også blitt kritisert for å flytte fokus fra faglig sammenheng til elevenes egne tolkninger og erfaringer rundt innholdet i boka, noe som kan bidra til at elevene anser litteraturfaget som et «pratefag» (Rødnes, 2014, s. 2). Litteratur kan invitere til dypere refleksjon, eksistensielle betraktninger og kritiske perspektiver, men det er ikke nødvendigvis slik at den unge leseren kommer dit på egen hånd. Elevene må få plass til å utvikle muntlige resonnement for at samtalen skal bidra med forståelse og kunnskap om litteratur (Murphy & Edwards, 2007). Videre framhever de viktigheten av at læreren legger til rette og styrer samtalen, slik at elevene blir utfordret til å tenke kritisk rundt litteraturen. På denne måten bygger læreren stillaser, men det krever en tydelig plan og struktur i samtalen for at den skal bidra til utvikling hos elevene.

En hjelp for læreren i stillasbyggingen kan være å organisere samtalen etter Langers (2011) leserposisjoner, som beskriver hvordan leseren kan erfare teksten fra nye vinkler. De fire leserposisjonene er: (1) å være utenfor på vei inn, (2) å være i og bevege seg gjennom, (3) å stige ut og tenke over det en vet, og (4) å stige ut av og objektivere leseopplevelsen (Langer, 2011, s. 16–21)<sup>3</sup>. I første fase etableres en forestilling om hva som kan møte leseren. Her opparbeides forventning, nysgjerrighet og antagelser som fungerer som knagger i de senere stegene i leseerfaringen. Slik aktiviseres elevenes kognitive og emosjonelle skjema, noe som er essensielt for å fremme kritisk tenkning. I den neste fasen kan leseren se sammenhenger mellom det som har blitt lest og nye opplysninger. Elevene kan eksempelvis reflektere over karakterenes tanker og handlinger og slik utforske ulike perspektiver. I den tredje fasen prøver leseren å koble teksten til noe som er kjent, for eksempel kan tematikken i boka kobles til noe elevene har opplevd eller har kjennskap til. Dette kan utvikle sammenhengsforståelse og gjøre teksten meningsfull for elevene. I den siste og fjerde fasen distanserer leseren seg fra teksten og inntar et mer analytisk perspektiv, for eksempel ved å se på sammenhengen mellom tekst og bilder eller koble teksten til annen litteratur (Håland & Hoel, 2016; Langer, 2011). Til sammen kan de fire leserposisjonene gi dypere innsikt i teksten, og bidra til å se teksten utenfra, og slik danne grunnlag

<sup>3</sup> Norske oversettelser fra Håland og Hoel (2016).

for en kritisk vinkling på litterære samtaler. Den følgende metoddelen beskriver hvordan litterære samtaler i denne studien ble gjennomført med Langers teori som utgangspunkt.

## Metode

### Data og utvalg

Dataene i denne studien bygger på våre observasjoner og videoobservasjoner av to økter i to ulike fjerdeklasser på samme skole. Skolen ligger i utkanten av en stor by i Norge, og har et mangfoldig elevgrunnlag. Den er valgt fordi den inngår i forskningsprosjektet *Kritisk tenkning i barneskolen*. De to øktene ble trukket ut fra et større materiale fordi de inneholdt litterære samtaler om en skjønnlitterær bildebok. Samtalene ble filmet med ett kamera som fanget opp klasseseksjonene som foregikk i de ulike fasene i den litterære samtalen, inkludert både lærernes og elevenes utsagn og refleksjoner. Artikkelen baserer seg på analyser av disse videoobservasjonene. Observasjonsnotater er brukt for å utfylle videoobservasjonene og gi mer kontekst. I klasse 4A er lengden på den litterære samtalen 33 minutter og i klasse 4B 27 minutter.

De tre lærerne som var med på å planlegge og gjennomføre undervisningsøkta, har delt kontaktlæreransvar for klassene. Læreren med hovedansvaret for 4B er allmennlærer med 21 års undervisningserfaring fra grunnskolen. Læreren med hovedansvar for 4A er førskolelærer med videreutdanning på masternivå og fem års undervisningserfaring. Begge lærerne har fulgt klassen fra skolestart. Den tredje læreren som jobber i begge klassene, er grunnskolelærer med 3 års erfaring. Begge klassene har 18 elever og var plassert i grupper med tre–fem elever. Alle elevene satt slik at de kunne se tavlen og læreren. Vi opplevde atmosfæren i klasserommet som god.

### Planlegging og gjennomføring

De observerte øktene fulgte samme undervisningsopplegg. Opplegget ble planlagt i samarbeid mellom lærerteamet på skolen og oss som forskere. Etter diskusjoner falt valget på å gjennomføre en litterær samtale med utgangspunkt i Jon Klassens (2016) bok *We found a Hat*. Forskernes kunnskap om litterære samtaler og Langers (2011) leserposisjoner dannet bakteppe for utforming av førlesingsaktivitet og lesestopp.

Som førlesingsaktivitet skulle en skål med fem kjærligheter plasseres på et bord i klasserommet uten at lærerne kommenterte det for elevene. Lærerne regnet med at dette ville vekke elevenes interesse, og vi planla spørsmål om hvem elevene mente fortjente disse kjærlighetene og hvorfor. Ønsket var å sette i gang elevenes tanker rundt hvordan man kan fordele et knapt gode.



**Figur 1.** Kjærlighet på pinne fra førlesingsaktiviteten

Lærerne bestemte at boka skulle leses på norsk i den ene klassen og engelsk i den andre, mens samtalen skulle foregå på norsk. Norsk ble også brukt for å oppsummere innholdet underveis for elevene som lyttet til den engelske utgaven. Valget var basert på lærernes kjennskap til elevgruppa, der den ene læreren vurderte at det ville være vanskelig for elevene å lytte til boka på engelsk.

I bildeboka *We found a Hat* (Klassen, 2016) møter vi to skilpadder som finner en hatt begge har lyst på, altså et knapt gode. Dette er en tematikk barn kan kjenne seg igjen i, og 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 (Arizpe et al., 2018; Langer, 2011). Historien fortelles gjennom både ord og bilder og legger til rette for mange tolkningsrom (Kress, 2003; Nikolajeva & Scott, 2006). Verbalteksten er kort og holdt i et enkelt språk, med mange transparente ord, det vil si ord som ligner på begge språk, for eksempel hat og hatt. I tillegg er både ordvalg og setningsstrukturer repeterende. Ordene underbygger bildene i noen grad, men i større grad bidrar det visuelle til å utvide historien. Særlig utnytter Klassen (2016) motsetningsforholdet mellom modalitetene og formidler ulike aspekt gjennom de to. I samspillet mellom verbal og visuell tekst oppstår spørsmål som: Hva er sant? Hva er usant? Hvem kan jeg stole på? Et eksempel er når den ene skilpadden spør den andre hva han tenker på. Skilpadden svarer «nothing», mens illustrasjonen (figur 2) tydelig viser at han snur seg og ser på hatten. Her skapes dissonans og rom for kritisk tenkning.

Da elevene kom inn i klasserommet, sto skålen med kjærligheter sentralt plassert. Etter at elevene ble bevisst kjærlighetene, startet lærerne en samtale om hvem som fortjente dem. Deretter spilte lærerne av et opptak der boka ble lest og bildene vist på skjerm. I den klassen der alt foregikk på norsk var det læreren selv som leste på opptaket, i den andre klassen ble boka lest på engelsk av en engelskspråklig innleser. Underveis tok læreren fire lesestopp og stilte elevene spørsmål for å skape samtale og refleksjon.

**Figur 2.** Oppslag fra boka *We Found a Hat*

### Troverdighet

Validiteten i denne studien styrkes av at den er basert på en reell undervisningskontekst. Dette gjør at resultatene kan brukes til å informere og forbedre praksis innenfor denne konteksten, og mest sannsynlig også andre kontekster (Anderson & Shattuck, 2012). Vi har hele veien vært svært bevisst på vår forskerrolle. Når forskere er involvert i å designe undervisningsoppleggene, er det en fare for at lærerne ikke får tilstrekkelig eierskap til ressursene, metodene og opplegget. For å forebygge dette, samarbeidet vi tett med lærerne og lot dem få så stor plass som de ønsket i planleggingen av undervisningen. Både lærerne og elevene kan ha blitt påvirket av observatørene og videokameraene i klasserommet. Noen av elevene var tydelig interessert i kameraene, men dette avtok så snart timen startet og deres oppmerksomhet ble flyttet over til kjærlighetene.

Gjennom hele forskningsprosessen har vi foretatt det Brinkmann og Kvale (2015) betegner som validering gjennom et forskerfellesskap. Som en del av kategoriseringsprosessen arbeidet vi med begrepsvalidering og hvordan kategoriene kunne beskrives mest mulig nøyaktig (Kleven, 2008). Kategoriene var ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende, og i tvilstilfeller valgte vi å kode for den kategorien vi mente var den dominerende. For å gjøre analysen så reliabel som mulig har alle forskerne sammen definert start og slutt av analyseenheter. Videre har vi gjennom hele prosessen sett på videoopptakene fra begge klasserom, diskutert de ulike kategoriene og valg av utdrag (Creswell & Miller, 2000). Vi har prøvd å danne oss et bilde av hvordan kategoriene kommer til uttrykk i de litterære samtalene. I denne sammenhengen var bruk av video en fordel fordi vi hele tiden kunne gå tilbake og se sekvenser, lese transkripsjoner og diskutere det sammen på nytt.

## Etiske refleksjoner

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og vi har fulgt deres retningslinjer for innsamling og lagring av data. Det er samlet inn informert samtykke fra alle deltakere i prosjektet, det vil si lærere, forskere samt foresatte. I dette samtykket går det tydelig fram at deltakerne når som helst kan trekke seg fra studien uten at det vil få noen konsekvenser for dem. De elevene som ikke ønsket å delta i prosjektet, fikk et tilsvarende undervisningstilbud som de elevene som deltok, men uten forskeres tilstedeværelse. En elev uttrykte tydelig at han ikke hadde lyst til å bli observert og filmet før timen startet, til tross for foreldrenes samtykke. Han fikk da flytte over til gruppa som ikke ønsket å delta i prosjektet. Alt datamateriale i prosjektet blir lagret i TSD (Tjenester for sensitive data) som er designet for lagring og etterbehandling av sensitive data i samsvar med den norske Personopplysningsloven.

## Analyse

Som et første steg i analyseprosessen så vi gjennom videoopptakene fra begge klasser. Disse opptakene ble så transkribert. I neste steg ble de to klassesamtalene kodet deduktivt og tematisk med utgangspunkt i transkripsjonene. Samtalene ble analysert gjennom en kvalitativ innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005; Krippendorff, 2013). Innholdsanalyse er en velegnet metode for å gi en systematisk oversikt over meningsinnholdet i et meningsbærende materiale gjennom tematisk koding (Bakken & Andersson-Bakken, 2021).

For å undersøke spor av elevers kritiske tenkning tok vi utgangspunkt i Lims (2015) seks premisser for kritisk tenkning: (1) sammenhengsforståelse, (2) kontekstualisering, (3) maktstrukturer, (4) perspektivmangfold, (5) mangfold av løsninger, og (6) kompromisser gjennom allianser. Disse kategoriene ble brukt som analyseredskap i denne artikkelen. Vi brukte Langers (2011) fire leserposisjoner som analyseenheter for å undersøke hvordan Lims (2015) premisser kom til syne i de ulike leserposisjonene.

Til grunn for Lims (2015) seks premisser ligger at elevene kontinuerlig får delta i diskusjoner rundt relevante problemer, det vil si at problemet kontekstualiseres og ses i sammenheng med det som kan være reelle problemstillinger for elevene. Det betyr at elevene bør oppleve at deres tanker og handlinger er relatert til andre, samt hvordan ulike utsagn og hendelser forholder seg til hverandre. Videre er det viktig at elevene blir introdusert for og diskuterer et problem som de kan gjenkjenne og forholde seg til. Elevene skal utvikle en sensitivitet rundt hvordan et problem kan forstås ulikt i ulike kontekster, dermed må læreren introdusere ulike perspektiver rundt hvordan problemet kan forstås. Lim (2015, s. 16) vektlegger at elevene må øves i å avdekke hvordan makt og politiske forhold kan konstrueres og hva som gir makt. Dette innebærer innsikt i at det finnes mange og varierte maktrelasjoner, og hvordan for eksempel rase, kjønn og klasse kan tenkes å slå ut i ulike situasjoner. Elevene må også få forståelse for at det som kan være bra for noen, kanskje ikke er bra for andre, og at det finnes flere sider ved et

problem. Elevene trenger støtte i å utvikle en forståelse for hvordan aktører danner allianser rundt en felles sak, noe som gir en mer kollektiv stemme, men også fordrer kompromisser. Gjennom alliansen får man støtte til å fremme noe, men må nedprioritere noe annet (Lim, 2015).

Med utgangspunkt i disse seks premissene kan kritisk tenkning i klasserommet arte seg på mange ulike måter, og premissene bør ifølge Lim (2015) forstås som en helhet. Tabell 1 operasjonaliserer hvordan vi forstår Lims seks premisser i en barnetrinnskontekst der formålet var å undersøke hvordan litterære samtaler om en bildebok kan bidra til å fremme elevenes kritiske tenkning.

**Tabell 1.** Analyse kategorier basert på Lims (2015) seks premisser for kritisk tenkning

Kategori	(1) Sammenhengsforståelse	(2) Kontekstualisering	(3) Maktstrukturer	(4) Perspektivmangfold	(5) Mangfold av løsninger	(6) Kompromisser gjennom allianser
Beskrivelse	Elevene viser forståelse for sammenhenger knyttet til teksten, eget liv eller verden utenfor.	Elevene viser forståelse for hvordan et tema i eller utenfor teksten kan forstås i ulike situasjoner.	Elevene viser forståelse for hvem som har makt, eller hvordan makt kommer til syne i eller utenfor teksten.	Elevene viser forståelse for ulike synspunkter og interesser i eller utenfor teksten.	Elevene viser forståelse for at det finnes flere løsninger på problemer som blir presentert i eller utenfor teksten.	Elevene viser forståelse for at man noen ganger må oppgi noe for å oppnå noe annet, både i og utenfor teksten.

## Resultater

Vi vil nå vise hvordan Lims (2015) premisser for kritisk tenkning framstår i Langers (2011) fire leserposisjoner i de to observerte litterære samtalene. På den måten adresseres forskningsspørsmålet vårt: *Hvordan kommer elevenes kritiske tenkning til syne i arbeid med en skjønnlitterær bildebok?* I analysen ser vi spor av alle Lims (2015) seks premisser for kritisk tenkning, men at de dominerer de ulike leserposisjonene i ulik grad.

### Å være utenfor på vei inn

Langers (2011) første leserposisjon dreier seg om å koble seg til teksten. I vår studie skjedde dette i form av førlesingsaktiviteten med kjærlighetene som er beskrevet tidligere. Under førlesingsaktiviteten diskuteres bokas tema, men først mot slutten av diskusjonen blir elevene gjort oppmerksom på at temaet kan kobles til en bok de skal lese. Læreren stiller et spørsmål til elevene rett før de skal i gang med å lese boka:

Lærer: Få se, hvor mange har opplevd at du skal dele ut noe og så er det for lite? Det er ikke nok, men alle vil gjerne ha. [Pause] Det var det mange som har opplevd. Er det alle sammen nesten? Nå skal dere få se noen andre som har akkurat et sånt problem. Jeg skal lese en bok, eller dere skal få høre en bok, og den heter «Vi fant en hatt».

Her ser vi at læreren knytter dilemmaet i førlesingsfasen til dilemmaet i den skjønnlitterære bildeboka og skaper en *sammenhengsforståelse* (Lim 2015, kategori 1)<sup>4</sup>.

Den mest framtrædende kategorien i denne fasen er *maktstrukturer* (3) knyttet til et fokus på urettferdigheten i at noen får og andre ikke. Elevene presenterer også et *mangfold av løsninger* (5) for å skape en mer rettferdig situasjon, og den ene læreren bidrar til *sammenhengsforståelse* (1), når læreren spør om de har opplevd situasjoner hvor det er knapphet på noe «alle gjerne vil ha». Slik hjelpes elevene til å se bokas tema i sammenheng med eget liv.

Idet elevene finner grunner for at de, og senere sidemannen, fortjener en kjærlighet, framsettes mange forskjellige argumenter. Å utforme og begrunne argumenter er en del av kritisk tenkning (Ferguson & Krangle, 2020). I denne første fasen bærer elevenes argumenter preg av sosialisering heller enn maktkritikken som gjennomsyrrer Lims kategorier. De framhever ting de er vant til å bli belønnet for, som god oppførsel, hardt arbeid og trening, eller å ha vært snille mot andre. En elev forsøker imidlertid tidlig å si at det blir «urettferdig for dem som ikke får», uten at innspillet følges opp.

Lenger ut i denne sekvensen blir imidlertid maktkritikken tydelig i begge gruppene, noe vi har kodet som *maktstrukturer* (3). I en av klassene stiller en elev spørsmål ved hele premisset for aktiviteten:

Elev: Egentlig så tror jeg ikke det er noe vits i å diskutere det fordi ingen av oss kommer til å få det.

Lærer: Hvorfor ikke det?

Elev: Fordi hvis vi er 25 elever, så betyr det at det er 20 som ikke får.

Lærer: Ja.

Elev: Det er urettferdig.

Lærer: Men er det urettferdig det da hvis noen får og ikke alle?

Flere elever: Ja.

Elev: Ja, for alle har gjort noe som har forstyrret, og alle har gjort noe slemt, selv om de har gjort flere ting som er snille, så har alle gjort noe som er slemt, så det betyr at ingen fortjener det. Enten fortjener alle det, eller så fortjener ingen det.

Den andre klassen er også opptatt av urettferdigheten ved at noen skal få og ikke andre, men legger til en annen begrunnelse. De er opptatt av hva dette sier om lærerens forhold til elevene, og en elev sier at det ville være «et tegn på at du liker den gruppa der bedre». Lærerens forsøker å vri på dette: «Hvis jeg ikke visste hvem som hadde sagt hva, da? Hvis jeg bare hørte på de gode argumentene [...] Hadde det vært mer rettferdig da?», men klarer ikke helt å overbevise elevene.

<sup>4</sup> I den følgende gjennomgangen av resultater blir Lims kategorier referert til med kursiv og med tall i parentes.

Inngangsaktiviteten til bokas tematikk hjelper elevene å koble seg på og utveksle tanker rundt det å dele og tenke kritisk rundt hva man gjør når det ikke er nok til alle. Elevene får på den måten noen knagger til å tenke kritisk og skape sammenheng mellom de ulike stegene i leseprosessen.

### Å være i og bevege seg gjennom

I Langers (2011) andre leserposisjon danner leseren seg forestillinger om innholdet i teksten. I vår studie fikk elevene diskutere sine forestillinger under lesestopp underveis og i etterkant. I denne fasen dominerer Lims (2015) femte kategori, *mangfold av løsninger*, idet elevene diskuterer mulige løsninger på bokas dilemma, hva de tror kommer til å skje, og hva de håper kommer til å skje. Elevene viser også *sammenhengsforståelse* (1), evne til *kontekstualisering* (2) og til å se *perspektivmangfold* (4). Eksempler på *maktstrukturer* (3) og *kompromisser gjennom allianser* (6) kommer også til syne i datamaterialet, slik at alle kategoriene er representert og til dels overlapper når elevene beveger seg gjennom teksten.

Elevene har mange kreative løsninger på hvordan dilemmaet kan løses, noe vi har kodet som *mangfold av løsninger* (5). Mer eller mindre praktiske løsninger er å dele hatten i to, klippe den i småbiter og lage to nye hatter eller ha den annenhver uke. Elevene foreslår også å vurdere hvem som har aller mest lyst på hatten, eller å forlate den for å unngå krangel, men påpeker at da forsøpler man naturen. Her viser elevene *sammenhengsforståelse* (1). *Sammenhengsforståelsen* trer tydelig fram i diskusjonen om de følelsesmessige konsekvensene av å ta hatten. Da ville skilpadden «kanskje [følt seg] litt slem», «kanskje sånn midt imellom», «glad for å ha en hatt, men samtidig ikke så glad, altså». En elev går inn i det følelsesmessige dilemmaet: «Det var godt gjort at han ikke tok den», men kanskje det ikke ville være så galt, ettersom den andre skilpadden virket mer opptatt av solnedgangen? Her kommer et *perspektivmangfold* inn (4). Dette ser vi også når bildet i figur 2 diskuteres, hvor teksten sier at skilpadden ikke tenker på noe, mens bildet viser at han ser mot hatten. Elevene tror ikke på at skilpadden ikke tenker på noe, men heller at «han lurte han andre til å tro at han ikke tenker på noe, men så tenker han egentlig på hatten og at han kan gå tilbake og ta den.» Her bruker elevene sin visuelle literacy for å tolke samspillet mellom ord og bilde. Videre ser vi et tilfelle av *kompromisser gjennom allianser* (6); dette er etter at boka er ferdig og skilpaddene har besluttet seg for å gå fra hatten:

Lærer: Da har de kommet fram til en løsning her, hva tenker dere om den løsningen som de gjør her, ja Karl?

Karl: De kan egentlig bare selge den og beholde en halvdel hver.

Lærer: Du tenker at de kan selge hatten og ta halvparten av pengene hver?

Karl: Ja.

Lærer: Simen?

Simen: Det at de går sin vei er kjempedumt, da kan et annet dyr gå og ta den hatten, og da mister de hatten de ville ha på.

Lærer: Godt poeng. Når de begge går fra hatten, er det ingen som får hatten. Er det andre mulige løsninger de kunne kommet fram til som hadde vært bedre?

Elevene synes ikke at det å gå fra hatten var en god løsning, og foreslår en løsning der begge kunne ha fått noe, i stedet for at begge mister hatten. I denne fasen ser elevene sammenhenger mellom det som har blitt lest, gjennom å reflektere over karakterene i boka, deres tanker og handlinger. På den måten utforskes ulike perspektiver og valg karakterene står overfor.

### **Å stige ut og tenke over det en vet**

I Langers (2011) tredje leserposisjon knytter leseren tekstens innhold til noe kjent som henger tett sammen med kategorien *sammenhengsforståelse* (1). Trolig trekker elevene veksler på egne erfaringer i diskusjonene, spesielt av de følelsesmessige konsekvensene av å ta hatten, som nevnt ovenfor. Læreren skaper muligheter for elevene til å knytte sin erfaringsverden til teksten både underveis i lesingen og etterpå, noe vi ser av følgende samtale:

Lærer: Er det noen her som har hatt dårlig samvittighet noen gang? Hvis de har gjort noe som de ikke burde? Jeg har det i hvert fall. Ja, her ser jeg det er flere som har opplevd det.

Elever: Ja.

Lærer: Ja, er det noen som tenker at dette er en situasjon hvor han kunne ha fått dårlig samvittighet?

Elever: Ja.

Her skaper læreren en overgang fra den litterære teksten til barnas erfaringsverden, men spør ikke videre om barnas konkrete erfaringer. Teksten knyttes her sammen med både førlesingsaktiviteten som var med på å vekke forkunnskap hos elevene, og hvilke erfaringer de selv har med tekstens tematikk. Dette kan bidra til å skape *sammenhengsforståelse* (1) hos elevene.

### **Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen**

I Langers (2011) fjerde fase anlegger leseren et metaperspektiv på teksten og analyserer denne, for eksempel i lys av andre tekster leseren kjenner. Denne fasen var knapt til stede i disse timene, men kan eksemplifiseres i følgende replikkveksling som fant sted mot slutten av timen i forbindelse med at elevene utforsker en alternativ slutt på boka:

Lærer: Riktig, det er ikke greit å ta andre sine ting. Julie, vær så god.

Elev: Det er det du sa, du kan ikke bare komme og ...

Lærer: Nei, hva kalles det for da?

Elev: Stjeling.

Her ser vi at elevene objektiviserer teksten og trekker paralleller til hva de vet og har opplevd fra før. De beveger seg ut av fiksjonen med erfaringene fra leseopplevelsen og bruker dem i nye kontekster.

## Diskusjon

Vi har gjennom analyser av de litterære samtalene knyttet til boka *We found a Hat* (Klassen, 2016) synliggjort elevenes kritiske tenkning. Datamaterialet viser at Lims (2015) premisser for kritisk tenkning kommer til uttrykk på ulikt vis i de ulike fasene av samtale. Langers (2011) leserposisjoner bidrar til å lage en ramme rundt samtalen som fungerer som et stillas for læreren i oppbyggingen av kritisk tenkning hos elevene knyttet til bildeboka. I begge samtale engasjerer førlesingsaktiviteten og skaper et mulighetsrom for kritisk tenkning. Når aktiviteten finner sted, er ikke elevene klar over at dette henger sammen med en bildebok de skal lese. Slik etableres et konkret, etisk dilemma som går rett i kjernen av boka, forut for leseerfaringen. Å skulle dele på en begrenset ressurs er gjenkjennbart for elevene. Bokas tematikk skaper kontekstualisering for elevene ved at det er et aktuelt og kjent problem som elevene skal diskutere. Videre gjennom andre og tredje leserposisjon utfordres tanker om makt, kompromisser gjennom allianser, perspektivmangfold og å se effekten av flere løsninger (Lim, 2015). I datamaterialet beveger elevene seg inn og ut av fiksjonen og fram og tilbake i ulike forestillingsverdener og leserposisjoner.

Lims (2015) første premiss, å se sammenhenger, er tydelig til stede i flere av Langers (2011) leserposisjoner, men særlig i førlesingsfasen. Elevene viser sammenhengsforståelse når de skal argumentere for hvorfor de fortjener kjærlighetene, og kobler det til ulike ting de gjør i hverdagen, for eksempel sportslige prestasjoner. Her bygger de også på hverandres argumenter og ser dem i sammenheng. Gjennom å spørre om de har opplevd situasjoner der det er knapphet av noe som alle gjerne ønsker, kobler læreren dialogen tettere til tematikken i boka og skaper sammenheng mellom elevenes liv og bokas tematikk (Langer, 2011; Rosenblatt, 1995).

Videre viser elevene sammenhengsforståelse når de er i teksten og beveger seg gjennom, særlig når de etter siste lesestopp skal reflektere over hva som egentlig skjedde. Ved å reflektere over skilpaddenes mulige følelser viser elevene at de ser handlingen i boka i sammenheng med egne erfaringer om hvilke følelser som kan oppstå i en slik situasjon. Den litterære samtalen tematiserer på denne måten emosjonelle perspektiver (Nikolajeva, 2013), og elevene går inn i det Håland og Hoel (2016) kaller å se sammenhenger mellom litteraturen og sitt eget liv. Elevene ser på denne måten også teksten i relasjon til samfunnet rundt (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020). At det ofte er læreren som initierer denne koblingen mellom teksten og elevenes eget liv, er i tråd med den litterære samtals dialogiske vesen. Læreren legger til rette for samtalen slik at elevene blir utfordret til å tenke kritisk med utgangspunkt i bildeboka (Murphy & Edwards, 2007). Vi ser at sammenhengsforståelse opptrer når elevene stiger inn og ut av teksten, men ikke når de er i selve fiksjonen som estetiske lesere (Rosenblatt, 1995). Trolig er det lettere å se sammenhenger med verden utenfor når man trer ut av fiksjonen. Dette er i tråd med Nikolajevas (2010) argument om at barns forståelse kan skapes gjennom



kritisk distanse til teksten, heller enn identifikasjon med karakterene. Bildeboka åpner for muligheter for å diskutere aktuelle problemer og ta ulike perspektiver (Roche, 2020; Stokke, 2014). Når Lim (2015) beskriver kontekstualisering, handler det om at elevene blir introdusert for og diskuterer et aktuelt problem som de kan relatere seg til. I vårt tilfelle utgjør boka og dens tematikk konteksten ved å representere et aktuelt problem elevene skal diskutere. Situasjonen som beskrives i bildeboka, er en situasjon som mange av elevene har opplevd før og dermed kan identifisere seg med (Molloy, 2012), følelsen av at det ikke er nok til alle, eller at noe ikke blir fordelt helt likt. Lærernes valg om å bruke kjærligheter er med på å vekke elevenes interesse og engasjement og på denne måten aktualisere konteksten. De kunne ha valgt en hatt for å få en mer direkte kobling til boka, men valgte det de trodde ville engasjere elevene mest. På noen måter sammenfaller derfor ikke denne første aktiviteten helt med hvordan Langer (2011) beskriver at den første fasen skal være, da hun er opptatt av at det er boka som skal være i fokus. Det kan derfor diskuteres om aktiviteten egentlig representerer en fase *forut* for Langers første fase. På den andre siden ser vi at lærerne hjelper elevene med å kontekstualisere tematikken i boka og skape sammenheng for elevene. På denne måten tilrettelegger bildeboka fortsatt for elevenes kritiske tenkning (Arizpe et al., 2018; Roche, 2020), men i dette tilfellet kanskje i mindre grad deres kritiske lesing.

Å se hvem som har makt, hvem som utøver makt og hvordan makt kommer til syne, er et vesentlig aspekt ved kritisk tenkning (Lim, 2015) og innen kritisk literacy (Luke, 2012). Elevene avdekker makt og viser at de forstår hvem som har mest makt i klasserommet (lærerne), og hvordan makt og maktstrukturer opptrer i fiksjonen. Tanker om urettferdighet og rettferdighet blir utfordret i møte med den virkelige verden der en mulig fordeling av kjærligheter på pinne oppleves som en umulig øvelse i rettferdighet. I fiksjonen dreier maktstrukturene seg om skilpaddenes forståelse av likeverd. Hvis en av skilpaddene skulle ta eller få hatten, ville det skapt en ubalanse i maktstrukturen, noe elevenes kritiske lesing avdekker. Som en del av en leserorientert tilnærming og for å hjelpe elevene å skape forestillingsverdener, lagde lærerteamet og forskerne tenkestopp der barna kunne lage hypoteser om hva som kunne komme til å skje i boka. Hypotesene og de mulige løsningene som formuleres, er å forstå som mulige motstridende perspektiver (Pantaleo, 2017). Gjennom å ta skilpaddenes perspektiv og tenke på hvordan de ville føle seg ved de ulike løsningene, viser elevene seg som estetiske lesere som berøres av valgene skilpaddene tar (Rosenblatt, 1995). Å se et mangfold av løsninger er en side ved kritisk tenkning (Lim, 2015). I timene vi observerte blir et praktisk og etisk dilemma, én hatt og to skilpadder, forsøkt løst i den litterære samtalen. Elevene, som kritiske lesere, leser med motstand og vurderer hva skilpaddene heller burde gjort med hatten. Å se et mangfold av løsninger er mest åpenbart når elevene befinner seg i Langers (2011) fase «å være i og bevege seg gjennom» teksten, altså når de er i fiksjonen. Det er også den av Lims (2015)

dimensjoner som har størst omfang i samtale. Muligens kan det komme av at å finne konkrete løsninger er enklere enn å tenke abstrakt, særlig for unge elever.

Lims (2015) premiss om kompromiss gjennom allianser som kjennetegn på kritisk tenkning kommer til syne i fasen der elevene er i og beveger seg gjennom teksten. Noen ganger må man gi opp noe for å vinne noe annet, og et kompromiss som ligger i den litterære teksten, er at skilpaddene til slutt går ifra hatten og lar den ligge i ørkenen. Skilpaddene lar hatten ligge for å bevare vennskapet, alliansen dem imellom, men noen av elevene er uenige i dette kompromisset og tenker at det kunne ha blitt løst på en annen måte. Her kan vi se at elevene utfordrer tekstens budskap, som er en del av å være kritisk til tekst (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020). Elevene problematiserer teksten innad, men de trekker også sin forståelse ut av teksten, både til seg selv og til samfunnet utenfor (Molloy, 2012).

Som vi har sett, gjør bildeboka det mulig for elevene å tenke kritisk på forskjellige måter, både fordi dens to modaliteter inkluderer et mangfold av lesere og fordi elevene får mulighet til å undre seg sammen (Heggernes, 2021). I likhet med Vik (2017) ser vi at elevene klarer å ta ulike perspektiver samt resonnerer og argumenterer med utgangspunkt i Lims (2015) premisser for kritisk tenkning. Videre har vi sett at for at denne tenkningen skal skje, så er timens struktur viktig: samtalen er i disse klassene strukturert etter Langers (2011) fire faser, der læreren gjennom spørsmål leder elevene gjennom tematikken og teksten. Lærerens spørsmål i de ulike fasene gir elevene mulighet til å vise forskjellige måter å forstå teksten og innholdet på (Roche, 2020).

Ut over Lims (2015) kategorier og Langers (2011) fire faser, ser vi at elevene noen få ganger strekker seg mot de visuelle affordansene i bildeboka og tenker kritisk i møte med disse. Det kan forstås som en estetisk erfaring (Langer, 2011; Rosenblatt, 1995). Et særlig godt eksempel, som beskrives ovenfor i samtalen om «nothing», er når eleven påpeker at bildet viser noe annet enn det verbalteksten formidler. Denne episoden ble foranlediget av lærerens direkte spørsmål om elevene tror at det stemmer at skilpadden ikke tenker på noen ting. Altså bidrar lærerens ledelse av samtalen til at dette aspektet blir framhevet. Visuell literacy er et eget teoretisk felt (Arizpe et al., 2018; Tørnby, 2020b) som er på siden av denne artikkelen. Utvikling av kritisk tenkning i møte med det visuelle er imidlertid et mindre utforsket perspektiv som kan bidra til ny forskning og forståelse av kritisk tenkning og kritisk literacy.

Til slutt vil vi kommentere språkets rolle. Som tidligere nevnt, har boka et enkelt engelsk språk. Bildene og lærerens støtte bidro til at elevene tilsynelatende forsto hva historien handlet om, og selve samtale foregikk på norsk i begge klasserom. Det var derfor ingenting som tydet på at språket utgjorde noen forskjell. Dette er et argument for at bildebøker kan leses i engelskfaget allerede på et tidlig stadium i opplæringen. Imidlertid illustrerer vår studie at lærerens stillasbygging både bidrar til at elevene forstår et tekstlig innhold og skaper rom for kritisk tenkning.

Vår studie er et bidrag til utvikling av en didaktikk for arbeidet med kritisk tenkning gjennom bildebøker. En svakhet ved studien er at kun helklassesamtaler er analysert. Analyse av gruppesamtalene kunne ha avdekket ytterligere funn, da samtalene elevene imellom kan ha hatt et annet innhold. Dette er et område vi ønsker å adressere i framtidig forskning.

## Konklusjon

I denne artikkelen har vi undersøkt hvordan elevenes kritiske tenkning kommer til syne i den litterære samtalen, og hva kritisk tenkning kan bety i møte med en skjønnlitterær bildebok. Fiksjonens egenart har iboende muligheter for forestillingsverdener og rommer et potensial for kritisk tenkning i tråd med Lims (2015) kategorier. Vi har undersøkt hvordan kategoriene belyser de kritiske dimensjonene som den litterære samtalen muliggjør. På bakgrunn av dette forstår vi en *kritisk litterær samtale* som en samtale som viser forståelse for sammenheng, kontekst, maktstrukturer, motstridende perspektiver, for at det finnes et mangfold av løsninger og hvordan vi noen ganger må inngå kompromisser gjennom allianser.

Eksempelene beskrevet i artikkelen viser at de yngste elevene i skolen kan tenke kritisk. Gjennom den litterære samtalen beveger elevene seg ut og inn av fiksjonen, og vi har sett at noen kritiske dimensjoner, for eksempel å finne et mangfold av løsninger, viser seg innen fiksjonen, mens elevene i større grad ser sammenhenger og kontekstualiserer når de stiger ut av fiksjonen og relaterer det de har lest til deres virkelige liv. Videre har vi sett at noen dimensjoner ved kritisk tenkning faller lettere for elevene enn andre. En tilrettelagt førlesingsaktivitet får fram elevenes tanker om makt, konkretisert som rettferdighet og urettferdighet. Et konkret etisk dilemma i boka skaper gjenkjennelse og engasjement hos elevene og gjør at de kommer med mange ulike løsninger. Videre ser vi at elevene i liten grad bygger på hverandres utsagn i den litterære samtalen, og at læreren kunne åpnet mer opp for at elevene kunne utfordre hverandres ideer (Murphy & Edwards, 2007).

Vi har også observert at de ulike rommene som skapes i bildebokas to modaliteter (Kress, 2003; Nikolajeva & Scott, 2006), i liten grad utforskes i de to undervisningsøktene vi analyserer. Elevene får i mindre grad fram en kritisk tilnærming innenfor teksten og til samspillet mellom tekst og bilde. Likevel ser vi at elevene på ett tidspunkt brukte det visuelle for å tenke kritisk. I vår videre forskning vil det være hensiktsmessig å se på hvilke muligheter det visuelle har for kritiske tenkning.

## Om forfatterne

Emilia Andersson-Bakken er førsteamanuensis i pedagogikk på OsloMet – Storbyuniversitetet. For tiden forsker hun på klasseromsdialoger, begynneropplæring, lærerrollen og kritisk tenkning.

Institusjonstilknytning: Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet, Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo, Norge.

E-post: [emanb@oslomet.no](mailto:emanb@oslomet.no)

Sissil Lea Heggernes er førsteamanuensis i engelsk på OsloMet – Storbyuniversitetet. For tiden forsker hun på bildebøker, interkulturell læring, dialoger og kritisk tenkning.

Institusjonstilknytning: Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet, Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo, Norge.

E-post: [silehe@oslomet.no](mailto:silehe@oslomet.no)

Ingvill Krogstad Svanes er førsteamanuensis i norsk på OsloMet – Storbyuniversitetet. For tiden forsker hun på samtaler i norskklasserommet, lesing og skriving i begynneropplæringen, hjemmeskole under Covid-19 og kritisk tenkning.

Institusjonstilknytning: Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet, Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo, Norge.

E-post: [inksva@oslomet.no](mailto:inksva@oslomet.no)

Hilde Tørnby er førstelektor i engelsk på OsloMet – Storbyuniversitetet. For tiden forsker hun på visuell literasitet, barne- og ungdomslitteratur og kritisk tenkning.

Institusjonstilknytning: Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet, Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo, Norge.

E-post: [hildet@oslomet.no](mailto:hildet@oslomet.no)

## Referanser

- Applebee, A. N., Langer, J., Nystrand, M. & Gomoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 4(3), 685–730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- 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>
- Arizpe, E. (2021). The State of the Art in Picturebook Research from 2010 to 2020. *Language arts*, 98(5), 260–272. <https://library.ncte.org/journals/LA/issues/v98-5/31213>
- Arizpe, E., Farrar, J. & McAdam, J. (2018). Picturebooks and literacy studies. I B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 371–380). Routledge Literature Companions. Routledge.

- Arizpe, E. & Styles, M. (2003). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. Routledge.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305–326). Universitetsforlaget.
- Bland, J. (2022). Picturebooks that challenge the young English language learner. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland & B. Kümmerling-Meibauer (red.), *Exploring challenging picturebooks in education: international perspectives on language and literature learning* (s. 122–142). Routledge.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Sage Thousand Oaks, CA.
- Callow, J. (2017). “Nobody Spoke Like I Did”: Picture Books, Critical Literacy, and Global Contexts. *The Reading Teacher*, 71(2), 231–237. <https://doi.org/10.1002/trtr.1626>
- Campagnaro, M. (2015). “These books made me really curious”: How visual explorations shape the young readers’ taste. I J. Evans (red.), *Challenging and controversial picturebooks: creative and critical responses to visual texts* (s. 121–143). Routledge.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124–130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Daugaard, L. M. & Johansen, M. B. (2014). Multilingual children’s interaction with metafiction in a postmodern picture book. *Language and education*, 28(2), 120–140. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.786085>
- Ellis, G. (2018). The picturebook in elementary ELT: Multiple literacies with Bob Staake’s Bluebird. I J. Bland (red.), *Using literature in English language education: challenging reading for 8–18 year olds* (s. 83–104). Bloomsbury Academic.
- 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>
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson. Bokmelding av M. Viczko. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1073331>
- Gardner, R. P. (2017). Unforgivable Blackness: Visual Rhetoric, Reader Response, and Critical Racial Literacy. *Children’s literature in education*, 48(2), 119–133. <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9291-5>
- Heggernes, S. L. (2019) Opening a Dialogic Space: Intercultural Learning Through Picturebooks. *CLELEjournal*, 7, Art. 2. <http://clelejournal.org/article-2-intercultural-learning/>
- Heggernes, S. L. (2021). *Intercultural Learning Through Texts: Picturebook Dialogues in the English Language Classroom*. OsloMet – Storbyuniversitetet, Oslo. <https://hdl.handle.net/11250/2777450>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic journal of literacy research*, 2(1), 1–16. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I M. Ferrer & A. Vetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 50–68). Universitetsforlaget.

- Kaminski, A. (2013). From Reading Pictures to Understanding a Story in the Foreign Language. *Children's Literature in English Language Education*, 1(1), 19–38. <https://clelejournal.org/from-reading-pictures-to-understanding-a-story/>
- Kim, S. J. & Yang, S. J. (2021). Enriching Critical Literacy Through Children's Literature: A Case Study in South Korea. *Publishing research quarterly*, 37(1), 69–89. <https://doi.org/10.1007/s12109-021-09790-0>
- Klassen, J. (2016). *We Found a Hat*. Candlewick Press.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(03), 219–233. <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3. utg.). Sage.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction* (2. utg.). Teachers College Press.
- 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. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into practice*, 51(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Madalena, E. & Ramos, A. M. (2022). Gender diversity in picturebooks: Challenges of a taboo topic in Portuguese schools. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland & B. Kümmerling-Meibauer (red.), *Exploring challenging picturebooks in education* (s. 143–160). Routledge.
- Molloy, G. (2012). Varför är trollet svart og styggt? Två lärares arbete med elevers föreställningar om etnicitet och religion i mötet med äldre texter. I R. Solheim, D. K. Sjøhelle & S. Matre (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 187–202). Universitetsforlaget.
- Murphy, K. & Edwards, M. (2007, 28 aug – 1 sep). *A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Discussions on Students' Comprehension of Text*. EARLI 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest.
- Nikolajeva, M. (2010). The identification fallacy: Perspective and subjectivity in children's literature. I M. Cadden (red.), *Telling Children's Stories: Narrative Theory and Children's Literature* (s. 187–208). University of Nebraska Press.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249–254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. I. S. Stokke & E. S. Tønnessen (red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 149–171). Universitetsforlaget.
- Pantaleo, S. (2007). Interthinking: Young Children Using Language to Think Collectively During Interactive Read-alouds. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 439–447. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0154-y>
- Pantaleo, S. (2017). Critical thinking and young children's exploration of picturebook artwork. *Language and education*, 31(2), 152–168. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1242599>



- Roche, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks: a guide for primary and early years students and teachers*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315760605>
- Roche, M. (2020). Critical thinking and book talk: An approach to developing critical thinking abilities in the early years. *Future Edge*, (1), 14–33.  
[https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/education-for-a-changing-world/media/documents/Future\\_EDge\\_Issue\\_1.pdf#page=14](https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/education-for-a-changing-world/media/documents/Future_EDge_Issue_1.pdf#page=14)
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Solstad, T. & Österlund, M. (2020). Nytt blikk på barns lesing: Utforskning av bildebøkers potensial i utdanningsinstitusjoner i Danmark, Sverige, Finland og Norge. *Barn*, 38(4), 7–14. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3989>
- Stokke, R. S. (2014). 'Men han har forskjellig farge på øynene.' Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind. *Norsk læreren*, 4, 42–56.  
<http://hdl.handle.net/10642/2245>
- Tørnby, H. (2020a). *Picturebooks in the classroom: perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Fagbokforlaget.
- Tørnby, H. (2020b). Visual literacy in young learners. I G. Neokleous, A. Krultz & R. Farely (red.), *Handbook of research on cultivating literacy* (s. 190–208). IGI Global.
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i engelsk* (ENG01-04). Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.udir.no/lk20/eng01-04>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vasquez, V. M., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language arts*, 96(5), 300–311.  
[https://www.academia.edu/download/59163506/LA\\_V\\_J\\_C\\_May19Research20190507-107377-11bzoeu.pdf](https://www.academia.edu/download/59163506/LA_V_J_C_May19Research20190507-107377-11bzoeu.pdf)
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vik, M. (2017). Litterære samtaler i barnehagen. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (red.), *Danne og utdanne: litteratur, språk og samtale* (s. 55–76). Novus.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G. & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. OECD Publishing.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21<sup>st</sup> century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321–332. <https://doi.org/10.1177/1356389013497081>