

Fra lesing til skriving

En kvalitativ studie om hvordan en tredjeklasse lar seg inspirere av boken *Odd er et egg* av Lisa Aisato i egen skriving.

HANNE LØVAAS OG EMMA JULIE HEIE BRATLI

VEILEDER

Magnhild Selås

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

Forord

Etter et halvt år med mye glede, læring og lange dager er vi endelig ved veis ende med vår masteroppgave. Det har vært lærerikt, krevende og til tider stressende, men vi kunne ikke vært foruten denne erfaringen. Vi har lært mye om oss selv, om samarbeid og betydningen av å ha et godt støtteapparat rundt oss. Da vi startet på dette studieløpet for fem år siden, kjente vi på både nysgjerrighet og spenning for årene som skulle komme. I løpet av denne tiden har vi tilegnet oss mye ny kunnskap om hva det vil si å være lærer og alt arbeidet som følger med yrket.

Tusen takk til alle de flinke informantene våre som har skrevet fine og verdifulle tekster, og takk til læreren som med glede sa ja til å hjelpe oss med å gjennomføre prosjektet.

Vi ønsker å takke venner og familie som har støttet og hjulpet oss gjennom dette prosjektet. Spesielt takk til vår flotte studiegjeng som hele veien har kommet med oppmuntrende ord, mye latter og invitert til gode lunsj- og bollepauser i kantina.

Vi vil også takke vår veileder Magnhild Selås for hyggelige møter og støtte underveis i dette prosjektet.

Til slutt ønsker vi å takke hverandre for godt samarbeid, mye latter og et enda sterkere vennskap. Vi er veldig stolte og takknemlige for hverandre. Nå gleder vi oss til å starte lærerhverdagen og et nytt kapittel i livet!

Kristiansand, 16. mai 2024

Hanne Løvaas og Emma Julie Heie Bratli

Sammendrag

I vårt masterprosjekt har vi analysert en samling av elevtekster skrevet av 19 elever på 3.trinn. Vi finner elevtekster interessante og lærerike, og ønsket derfor å bruke dette som materiale i vårt prosjekt. Det er svært mye å se på når det kommer til elevtekster, men vi valgte å se på elevenes inspirasjon fra en modelltekst som ble lest opp høyt for klassen. Masteroppgaven vår tar derfor for seg problemstillingen:

Hvordan en tredjeklasse lar seg inspirere av boken Odd er et egg av Lisa Aisato til å skrive egen fortelling?

Oppgaven elevene fikk var åpen og elevene skulle arbeide selvstendig. Dette var for å få frem elevens skriveferdigheter og egen kreativitet på best mulig måte. I analysen har vi sett på kategoriene *karakter, miljø, tematikk* og *ikonotekst*. Analysen viste at elevene har skrevet svært ulike tekster, men felles for dem er at alle elevene har, i større eller mindre grad, blitt inspirert av boken. Vi fant også ut av at det var nødvendig å analysere ikonoteksten for å få en bredere forståelse for elevteksternes handling og betydning. Peter Lancia (1997) utførte en liknende studie som vi har hentet inspirasjon fra. Vi har sett at det er flere likheter mellom våre og Lancia sine funn. Gjennom denne prosessen har vi sett at elevene har vist mye kreativitet og utfoldelse knyttet det å skrive egne tekster ved bruk av skjønnlitteratur som modelltekst.

Abstract

In our master's project, we have analyzed a collection of student texts written by 19 students in 3rd grade. We find student texts interesting and educational, and therefore wanted to use this as material in our project. There is a lot to look at when it comes to student texts, but we chose to look at the students' inspiration from a model text that was read aloud to the class. Our master's thesis therefore addresses the research question:

*How is a third grader inspired by the book *Odd is an egg* by Lisa Aisato to write their own story?*

The assignment the students were given was open-ended and the students were to work independently. This was to bring out the student's writing skills and their own creativity in the best possible way. In the analysis, we have looked at the categories *character*, *environment*, *theme* and *iconotext*. The analysis showed that the pupils have written very different texts, but what they have in common is that all the pupils have, to a greater or lesser extent, been inspired by the book. We also found that it was necessary to analyse the iconotext in order to gain a broader understanding of the action and meaning of the pupils' texts. Peter Lancia (1997) conducted a similar study from which we have drawn inspiration. We have seen that there are several similarities between ours and Lancia's findings. Through this process, we have seen that the students have shown a lot of creativity and expression related to writing their own texts using fiction as a model text.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Oppgavens struktur	2
2.0 Teori	4
2.1 Hva er begynneropplæring?	4
2.1.1 Skrivning i begynneropplæring	4
2.2 Bruk av modelltekster	6
2.2.1 Peter Lancias studie om modelltekster	8
2.3 Kreativ skrivning	8
2.4 Virkemidler i bildebøker	10
2.5 Multimodalitet og ikonotekstprinsipper	13
2.6 Intertekstualitet	14
2.7 Barnetegninger	15
2.8 Kjønnforskjeller i lesing og skrivning	17
2.9 Kapittelet oppsummert	18
3.0 Metode	19
3.1 Kvalitativ tilnærming	19
3.2 Kognitiv læringsteori - Adaptasjon	20
3.3 Hermeneutikk og fenomenologi	21
3.4 Valg av bildebok	23
3.5 Datainnsamling	24
3.6 Bearbeiding av materialet	24
3.7 Reliabilitet og validitet	25
3.8 Etske refleksjoner	27
4.0 Analyse	29
4.1 Analyse av boken <i>Odd er et egg</i>	29
4.1.1 Karakterer	30
4.1.2 Miljø	31
4.1.3 Motiv	32
4.1.4 Tematikk	32
4.2 Analyse av elevtekster	34
Elevtekst 1 - jente	34
Elevtekst 2 - gutt	35
Elevtekst 3 - jente	37
Elevtekst 4 - jente	39
Elevtekst 5 - jente	41
Elevtekst 6 - gutt	42
Elevtekst 7 - gutt	44
Elevtekst 8 - jente	46
Elevtekst 9 - jente	48
Elevtekst 10 - gutt	50
Elevtekst 11 - gutt	51

Elevtekst 12 - jente.....	53
Elevtekst 13 - gutt.....	54
Elevtekst 14 - gutt.....	56
Elevtekst 15 - gutt.....	57
Elevtekst 16 - gutt.....	60
Elevtekst 17 - jente.....	62
Elevtekst 18 - jente.....	64
Elevtekst 19 - jente.....	65
5.0 Funn og drøfting	67
5.1 Karakterer.....	67
5.2 Miljø	70
5.3 Tematikk.....	74
5.4 Ikonotekst.....	76
5.5 Andre interessante funn.....	79
5.6 Oppsummerende drøfting	82
6.0 Konklusjon.....	85
6.1 Videre forskning	86
7.0 Litteraturliste	87
8.0 Vedlegg.....	93
Vedlegg 1.....	93
Vedlegg 2.....	94

Figuroversikt

FIGUR 1: PETER LANCIA (1997).....	8
FIGUR 2: VIKTOR LOWENFELD (1974).....	16
FIGUR 3: ELEVTEKST 1.....	34
FIGUR 4: ELEVTEKST 2.....	35
FIGUR 5: ELEVTEKST 3.....	37
FIGUR 6: ELEVTEKST 4.....	39
FIGUR 7: ELEVTEKST 5.....	41
FIGUR 8: ELEVTEKST 6.....	42
FIGUR 9: ELEVTEKST 7.....	44
FIGUR 10: ELEVTEKST 8.....	46
FIGUR 11: ELEVTEKST 9.....	48
FIGUR 12: ELEVTEKST 10.....	50
FIGUR 13: ELEVTEKST 11.....	51
FIGUR 14: ELEVTEKST 12.....	53
FIGUR 15: ELEVTEKST 13.....	54
FIGUR 16: ELEVTEKST 14.....	56
FIGUR 17: ELEVTEKST 15.....	58
FIGUR 18: ELEVTEKST 16.....	60
FIGUR 19: ELEVTEKST 17.....	62
FIGUR 20: ELEVTEKST 18.....	64
FIGUR 21: ELEVTEKST 19.....	65

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven utforsker hvordan elevene i en tredjeklasse blir inspirert gjennom høytlesning av bildeboken *Odd er et egg* til å skrive egne tekster. Kunnskapsdepartementet (2019) formidler at «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (s. 2). Ved dette sitatet understreker kunnskapsdepartementet behovet for å gi barn muligheten til å utforske og uttrykke seg kreativt gjennom blant annet skriving. Anders Mehlum (1982) og Steve Graham et al. (2012) sine teorier underbygger sitatet til Kunnskapsdepartementet ved å påpeke at kreativ skriving gir mulighet for bruk av fantasi, følelser, tanker og personlige opplevelser.

Gjennom egne erfaringer, i både praksis og vikarjobber i grunnskolen, har vi fått utviklet en ekstra interesse innenfor bildebøker og kreativ skriving. Vi har opplevd at det til tross for en god del høytlesning i skolen, er det lite rom for elevene å bearbeide inntrykkene de har fått fra bøkene i etterkant. Vi ønsket derfor å utvikle en skriveoppgave hvor elevene fikk bearbeide en bok fra en høytlesningssituasjon ved å skrive egne tekster og bruke kreativiteten. For at oppgaven skulle ha noe holdepunkt, valgte vi bildeboken *Odd er et egg* av anerkjente Lisa Aisato. Første del av forskningen gikk ut på at bildeboken skulle bli lest høyt og brukt som inspirasjon til elevenes tekster. I etterkant av forskningen har det vært interessant å se hvor kreative elevene har vært og hva de har valgt å bruke som inspirasjon, enten det er bevisst eller ubevisst.

Grunnet oppgavens struktur og fagkombinasjonene vi har i vårt masterprogram, måtte vår forskning foregå på trinnene som inngår i kategorien begynneropplæring. Gjennom vårt studieløp har vi gjort oss en del erfaringer hvor vi har bemerket oss at det er de yngre trinnene vi trives best å jobbe med, og som vi ønsker å utøve vår profesjon i. Gjennom erfaringer fra praksis i skolen har vi opplevd at det er ekstra interessant å kombinere læring med lek, noe vi har sett er mer fokus på hos de yngre enn de eldre. Vi har valgt å fokusere på elevene i tredjeklasse, ettersom at elevene har kommet såpass langt i skriveopplæringen at de fleste mestrer å skrive en meningsfull tekst. Dersom vi hadde forsket på første eller andre trinn hadde vi muligens ikke fått like helhetlige tekster, samt at oppgaven kunne vært for vanskelig for

elevene å forstå. Denne tilnærmingen kunne eventuelt ikke ha resultert i like betydningsfulle forskningsresultater.

Forfatter Tove Thagaard (2018) skriver om viktigheten av å tydeliggjøre forskerens perspektiv innenfor det miljøet som skal forskes i, slik at leseren lettere kan evaluere funnene og tolkningene av dataene (s. 191). Denne fremstillingen kan være med på å styrke validiteten av funn og tolkninger. Gjennom flere praksisperioder i løpet av vårt studieforløp, samt vikarjobbing i skolen, har vi tilegnet oss et innblikk i hverdagslivet til elevene og de miljøene de befinner seg i. Et eksempel på et miljø er *skolen*, som både vi og elevene har god kjennskap til. Basert på vår erfaring innenfor dette miljøet, observerer vi en betydelig vektlegging av tematikk som vennskap, spesielt i skolesammenheng, hvor det er mye fokus på denne tematikken. Dette er bare et av eksemplene som vil være med på å styrke vår validitet gjennom tolkninger og funn.

1.1 Problemstilling

Det er flere forskere som hevder at bruk av modelltekster kan ha en gunstig effekt på skriveopplæringen. I denne forskningen skal vi undersøke bruk av skjønnlitteratur som modelltekst. Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvilke elementer som inspirerer elever i bildebøker. Vi har anvendt bildeboken *Odd er et egg* av Lisa Aisato (2010) som modelltekst til elevenes skriving. For å analysere elevtekstene har vi benyttet oss av ulike analyseverktøy for å forstå hvilke elementer fra boken elevene ble inspirert av. Med bakgrunn for dette har vi valgt å forske på problemstillingen:

Hvordan en tredjeklasse lar seg inspirere av boken "Odd er et egg" av Lisa Aisato til å skrive egen fortelling?

Vi ønsket at elevtekstene skulle gjenspeile elevenes tanker så autentiske som mulig. Med bakgrunn for dette ønsket vi å legge mindre vekt på grammatikk og rettskriving, og heller fokusere på innholdet elevene produserte.

1.2 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av seks hovedkapitler. Det innledende kapittelet presenterer oppgavens tema, tidligere forskning og problemstilling. I kapittel to tar vi for oss relevant teori og forskning som er med på å underbygge problemstillingen vår. Her inkluderes det teoretiske

perspektiver innenfor begynneropplæring, kreativ skriving og ulike elementer innenfor barnebøker, for å nevne noe. Videre i kapittel tre ser vi nærmere inn på begrunnelse for valg av metode hvor vi også presenterer valg av bildebok, datainnsamling og bearbeiding av materialet, samt reliabilitet og validitet. Deretter presenterer vi analysedelen i kapittel fire, hvor vi analyserer den valgte bildeboken og elevtekstene. I kapittel fem tar vi for oss våre funn som vi drøfter opp mot teori. I denne delen belyser vi også andre interessante funn i forskningen og avslutter med en oppsummering av drøftingen. Mot slutten av forskningen presenteres konklusjonen basert på våre funn, i tillegg til egenrefleksjon. Til slutt har vi diskutert mulighetene for videre utvikling av denne studien med tanke på fremtidig forskning.

2.0 Teori

I denne teoretiske delen av oppgaven ønsker vi å utforske flere teoretiske perspektiver og fagområder som er relevant for forskningen vår. Teoridelen inneholder blant annet teori og begrepsforklaringer for begynneropplæring, kreativ skriving, modelltekster, ikonotekstprinsipper, multimodalitet, intertekstualitet, barnetegninger og avslutningsvis skriving basert på kjønn. Ved å undersøke disse teoretiske rammene kan det bidra til å besvare problemstillingen vår.

2.1 Hva er begynneropplæring?

Peder Haug (2006) mener det ikke finnes en entydig definisjon av begynneropplæring. Han understreker imidlertid betydningen av de første årene i skolen for både elevenes personlige og faglige utvikling (s. 7). I 1997 kom den nye reformen hvor skolestart skulle være fra seksårsalderen. Men allerede før denne innføringen ble begrepet mye omdiskutert (Palm et al., 2018, s. 13). Grunnskolen legger vekt på at elevene skal mestre de fem grunnleggende ferdighetene som er; lesing, skriving, regning, IKT og muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Ifølge Hidle & Krogstad (2019) bør hovedfokus i begynneropplæringen imidlertid begrenses til skriving, lesing og regning (s. 129). Skal man tidfeste begynneropplæringen skriver Palm et al. (2018) at det er fra overgangen fra barnehage til skole, og de første fire årene i grunnskolen (s. 13). Begynneropplæring vektlegger betydningen av tidlig innsats og opplæringskvalitet. Det forventes nå at alle studenter som tar grunnskolelærerutdanning for 1-7. trinn skal inneha kunnskap om begynneropplæring. For de som velger dette som et masterfag, kreves det at studenten skal ha en grundig forståelse om begynneropplæring, med spesiell vekt på lesing, skriving og regning (Kunnskapsdepartementet, 2016; Palm et al., 2018, s. 13).

2.1.1 Skriving i begynneropplæring

Allerede fra barnehagealder oppfordres barn til å utforske språket, både i muntlig og skriftlig form. Johansen og Bjerke (2020) har uttalt seg om førsteklasingers skrivepraksis, der de hevder at effektiv læring av skriveferdigheter oppnås gjennom motiverende kontekster (s. 13). Teorien til Johansen og Bjerke (2020) har støtte i Caroline Liberg (2006), som også mener at

egenproduserte tekster som skrives i kollektive situasjoner, bidrar til å styrke barnets motivasjon for å utvikle lese- og skriveferdigheter (Liberg, C, 2006, i Palm et al., 2018, s. 93).

Selv om visse oppgaver, for eksempel språkleker eller utforskende skriveoppgaver, kan synes formålsløse fra visse synsvinkler, er det en forutsetning om at læreren har en pedagogisk intensjon bak slike aktiviteter (Johansen & Bjerke, 2020, s. 13). Forfatterne argumenterer videre for at læringsaktiviteter basert på lek skaper en kontekst som er tilpasset elevens behov og interesser. I slike lekpregede lærings situasjoner er det vanlig å samarbeide med medelever som deler motivasjonen for den gitte oppgaven, noe som kan bidra positivt i læringsprosessen (Johansen & Bjerke, 2020, s. 20). I tillegg poengterer forfatterne at motivasjonen til å skrive i stor grad påvirkes av andre rollemodeller, som foreldre, søsken og andre voksne i barnets nærmiljø (Johansen & Bjerke, 2020, s. 21).

Johansen & Bjerke (2020) skriver om begrepet “mestring”, som de anser som sentralt innenfor skriveopplæringen. De fremhever betydningen av en støttende lærer for å kunne oppnå mestring, spesielt i begynneropplæringen. Mestring spiller en avgjørende rolle for å opprettholde motivasjonen (s. 30-32). Dersom voksne gir for mye støtte, får ikke barnet oppleve mestring på egen hånd (Håland, 2016, s. 25). I sammenheng med begrepet mestring, utforsker vi viktigheten av en støttende lærer opp mot konseptet stillasbygging (Wood et al., 1967). Stillasbygging knyttes sammen med Vygotskijs (1978) teori om utviklingssoner, hvor eleven er i sentrum. Den nærmeste sonen representerer stadiet der eleven trenger bistand fra andre for å tilegne seg kunnskap. Etter hvert som eleven tilegner seg kunnskap, vil behovet for ekstern hjelp gradvis avta. Eleven beveger seg dermed mot den proksimale utviklingssonen, der eleven i økende grad mestrer oppgavene selv, men fortsatt kan ha nytte av veiledning fra en annen part, som for eksempel lærer eller andre i nærmiljøet. Det ytterste nivået av utviklingssonen markerer grensen for hva eleven kan oppnå med hjelp (Vygotskij, 1978).

Lise Lunde Nilsen (2005) hevder at det finnes tre roller eleven har i skriveopplæringen; øveskriveren, forfatteren og språkforskeren. Øveskriverens rolle er i hovedsak å fokusere på de tekniske formelle aspektene av skriveopplæringen, slik som grammatikk og rettskriving (s. 86). Videre skriver Nilsen (2005) om forfatterrollen, der hun argumenterer for at eleven bør oppmuntres til å formidle og uttrykke seg gjennom egen tekst. I denne rollen er presis grammatikk og korrekt rettskriving ikke primært, men hovedvekten er heller lagt på å formidle et budskap. Nilsen (2005) argumenterer derfor for at eleven bør få utfolde sin fantasi uten å bli bundet av formelle krav og regler til rettskriving. Videre understreker hun at oppgavene bør

legge vekt på at elevene får en funksjonell tilnærming til skriftspråket, i stedet for å kun fokusere på innkoding (s. 88–90). Et eksempel på en slik tilnærming kan være utarbeidelsen av en handleliste.

En annen rolle som Nilsen (2005) fremhever i skriveopplæringen, er språkforskerrollen. Her får eleven muligheten til å utforske sitt eget skriftspråk ved å leke og eksperimentere med språket. Gjennom sitt eget talespråk vil eleven kunne gjenkjenne språklydene og sette dem sammen til ord. Vanligvis inkluderer barn ulike spesialtegn i sine tekster, inspirert av andre tekster, uten å nødvendigvis forstå hensikten bak bruken av dem. Et eksempel kan være inkorporeringen av spørsmål- og utropstegn (s. 86–87). Å utforske og leke med språket bidrar til utviklingen av metaspråklig bevissthet, som indikerer en økende forståelse av språkets struktur og funksjoner (Johansen & Bjerke, 2020, s. 21). Nilsen (2005) konkluderer med at det primære målet i skriveopplæringen på begynnernivå bør være å fremme glede og kreativitet i skrivningen, mens grammatikk og rettskriving kan prioriteres i senere trinn (s. 96).

Astrid Stifoss-Hanssen (2010) skriver om de første tekstene barn skaper. Disse tekstene karakteriseres ofte som multimodale, hvor tekst og bilde utgjør kjerneelementene. Over tid avtar den multimodale tilnærmingen, og skrivepraksisen utvikler seg fra å inkludere mange bilder til å ekskludere dem helt (s. 109). Stifoss-Hanssen (2010) har observert at fortellinger ofte utgjør den primære sjangeren som barna eksponeres for, og argumenterer for at dette kan forklares ved at fortellinger tradisjonelt sett har en etablert posisjon i samfunnet (s. 109–110). Når barn skriver egne tekster, er det vanlig at de henter inspirasjon fra eksisterende fortellinger og transformerer dem til sine egne kreative uttrykk. Det er ikke uvanlig at barn skriver om personlige erfaringer. For eksempel opplevelser knyttet til et kjæledyr eller at de har mistet en tann (s. 110). Imidlertid er det viktig å bemerke seg at barnas skriveferdigheter ikke utvikles utelukkende gjennom erfaringer fra hverdagen, men også gjennom eksponering for ulike tekstuttrykk som høytlesing, egen lesing, samt visuelle opplevelser som film og teater (Dyson, 1989).

2.2 Bruk av modelltekster

Modelltekster er blitt brukt helt tilbake til 1400-tallet hvor latinskolene lærte elevene å skrive gjennom å kopiere tekster (Aase, 2002, s. 54). Modelltekster er pedagogiske verktøy som er mye brukt i klasserommet, spesielt for elevenes skriveopplæring og sjangerundervisning (Øgreid, 2017, s. 200). Øgreid (2017) nevner både dekonstruksjon og fokusert lesing som to

effektive måter gjøre dette på (s. 204). I vårt forskningsprosjekt skulle derimot ikke læreren snakke om, eller reflektere om teksten i etterkant. Boken skulle kun bli brukt som en modelltekst til inspirasjon for handling, tematikk eller hva elevene følte hver for seg.

Anne Håland (2016) skriver i sin bok om modelltekster som stillas. Modelltekster har til sin hensikt å fungere som veiledende eksempler som kan bistå elevene i å skape sin egen tekst, ved å trekke inspirasjon fra en annen part (s. 56). Håland (2016, s. 56) refererer til Vygotskijs (1978) læringsteori om utviklingssoner. Han hevder at imitasjon er en måte å lære på, men for at barnet skal kunne la seg inspirere og imitere må det være i riktig utviklingssone til barnet. Vygotskij (1978) påpeker at riktig utviklingssone ikke må være for nær eller for langt fra barnets nivå. Derfor er det vesentlig at en velger, i dette tilfelle en modelltekst, som passer elevens nivå. Denne teorien om riktig utviklingssone for eleven hadde vi i bakhodet da vi skulle velge ut en modelltekst for vår forskning. Valget falt da på boken *Odd er ett egg* skrevet av Lisa Aisato (2010). Boken har flere tematikker og karakterer som vi mener passer for alderstrinnet vi forsket på. Handlingen i boken tilsier at den passer innenfor elevens utviklingssone. Gjennom denne begrunnelsen gjorde at vi valgte å bruke akkurat denne boken som modelltekst i forskningen vår.

Connie Juel et al. (2010) har forsket på hvordan en lærer på 2.trinn utfører skriveopplæring i sin klasse ved hjelp av skjønnlitteratur. Mens klassen utforsker forskjellige tekster, undersøker forskerne i tillegg ulike teknikker forfatterne bruker i sine tekster. Dette kan for eksempel være beskrivelser, frempek og sammenligninger. Forfatterne utforsker hvordan disse teknikkene kan påvirke eleven når leser skjønnlitteratur. Ved å fordype seg i ulike skjønnlitterære tekster, presenteres elevene for et mangfold av teknikker for å skape og formulere en tekst. Når de analyserer disse modelltekstene sammen, innhenter de seg metaspråklig bevissthet som de kan ta i bruk senere (Juel et al., 2010).

Anne Håland (2013) referer til er forskningen til Linda Golson Bradley og Carole A. Donovan (2010) som forsket på høytlesning av informasjonssbøker som modelltekst på andre trinn. Modellteksten skulle være til hjelp som et middel for å produsere bedre elevtekster. Forskernes observasjon indikerte en positiv innvirkning av modelltekstene på elevenes skriveferdigheter (Håland, 2013, s. 258).

2.2.1 Peter Lancias studie om modelltekster

Når man bruker modelltekster som hjelpemiddel til elevenes skriving, er det ikke uvanlig at det er forskjeller i hvor stor grad av inspirasjon elevene har tatt med i egen tekst. En annen studie Anne Håland (2013, s. 23–24) har sett på og som vi ønsker å se nærmere på er Peter Lancia (1997) sin forskning. Lancia gjennomførte en studie i 1997 hvor 214 andreklassingers tekster ble analysert i hvor mye de lot seg inspirere fra den gitte modellteksten. Resultatet ble delt inn i fem kategorier som presentert i tabellen nedenfor:

Borrowed ideas	Attempted stories	Completed stories	Number of students who borrowed
Entire plot	3	2	3
Characters	34	23	16
Plot devices	46	33	16
Elements of genre	9	9	7
Information from a nonfiction source	13	7	11

Figur 1: Peter Lancia (1997)

Skjerm bilde av de ulike kategoriene som Peter Lancia kategoriserte de ulike elevtekstene i, samt antall elever i hver kategori (Lancia, 1997).

Studien viser at flertallet av elevene enten lånte karakterene og skapte ny handling, eller at de lånte deler av handlingen hvor de skapte en ny handling med nye karakterer. Av den sistnevnte var det flere som lot seg inspirere av konflikten, settingen og vokabularet til egen tekstskaping. Videre var det noen elever som gjenfortalte hele fortellingen fra modellteksten i sin egen tekst, mens andre kun lot seg inspirere av sjanger. I siste punkt i tabellen presenteres det at noen lot seg inspirere fra bøker som ikke hadde noen likheter med modellteksten som ble gitt i den aktuelle skriveprosessen. Forskeren påpeker også at hele 73% av elevene lot seg inspirere av både ulike handlingsmønstre/handlingsrom, samt karakterene fra modellteksten (Lancia, 1997, s. 472–473).

2.3 Kreativ skriving

Det har lenge vært, i ulik grad, fokus på kreativ skriving i læreplanene. Mønsterplanen (M87) hadde stort fokus på at skrivingen skulle være mer «skapende» enn å legge for mye vekt på presis rettskriving (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 107). Læreplanen fra LK06 ble relevansen for kreativ skriving forsterket gjennom kompetansemålene. I denne læreplanen

skulle elevene blant annet kunne utforske kreativitet gjennom både tegning og skriving, spesielt i forbindelse med lesing (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 6). Den nåværende læreplanen, LK20, forventes det at elevene kan uttrykke seg på en kreativ og skapende måte. I tillegg påpekes det at de skal utvikle språklige og kulturelle ferdigheter, og kunne uttrykke seg skriftlig på en effektiv og overbevisende måte. Videre skal elevene oppleve skrivingen som meningsfull, eksperimentell, lekende og utforskende, noe som kan relateres til kreativ skriving (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Anders Mehlum ga i 1982 ut boken *Skapende ord: kreativ skriving i grunnskolen*, der det finnes flere definisjoner av hva kreativ skriving innebærer. Mehlum (1982) refererer til Scanches syn på “fri skriving”, hvor barn bør ha friheten til å uttrykke seg skriftlig uten for mye involvering fra læreren (s. 11). Videre utdyper Mehlum (1982) at kreativ skriving bør være en lystbetont oppgave, som gir barn muligheten til å uttrykke egne erfaringer, ideer, følelser og fantasiliv. Kreativ skriving skiller seg fra tekster som artikler, brev, bruksanvisninger og rapporter (s. 14). Når barn skal skrive en skjønnlitterær tekst må de bruke kreativitet og fantasi for å produsere den. Graham et al. (2012, s. 880) påpeker at barn som får bruke kreativiteten har større utgangspunkt til å bli bedre skrivere. I denne sammenheng er lærerens rolle viktig for å stimulere elevens fantasi (Palm et al., 2018, s. 165).

I oppgaver hvor kreativ skriving er hovedfokuset, er evnen til å trekke ideer og assosiasjoner til ens egen tekst viktig. Dette kan for eksempel være assosiasjoner fra eventyr, fortellinger eller skuespill. Han understreker at skrivingen bør skje på det språket barnet behersker, og ikke nødvendigvis det språket læreren anser som det barnet mestrer. Mehlum (1982) konkluderer med at kreativ skriving bør bidra til å fremme barnets opplevelser og tanker, som tidligere nevnt hvor rettskriving ikke er i fokus (s. 15). Å gi elever åpne skriveoppgaver kan være med på å motivere elevene til å skrive. Det kan gi rom for kreativitet og bruk av fantasi, i tillegg er det god mulighet for tilpasset opplæring. I åpne oppgaver finnes det ingen fasit (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 22).

Marthe Blikstad-Balas (2015) har også uttalt seg om kreativ skriving og strategier for å fremme dette blant elever. Hun hevder at når man gir elever en oppgave innen kreativ skriving, er det avgjørende at oppgaven ikke er for vag. Hun poengterer at det å presentere en helt åpen oppgave, uten spesifikasjoner om innhold, form eller målgruppe, kan føre til demotivasjon og vanskeligheter med å komme i gang med skrivingen blant elevene (Blikstad-Balas, 2015, s.

32). Videre gir hun ulike anbefalinger for å fremme elevers kreative skriving. En av anbefalingene er å gi elevene skriveverktøy, for eksempel ved å lese eksempeltekster som en støtte. Hun utvider denne anbefalingen ved å argumentere for å forme elementer som miljø, karakterer og objekt i et fellesskap i klasserommet før elevene går i gang med å skrive individuelt. Hun oppsummerer med at å gi elevene visse forhåndsbestemte rammer for skrivingen, vil det kunne bidra til å styrke deres kreative skriving (Blikstad-Balas, 2015, s. 35).

2.4 Virkemidler i bildebøker

I lang tid har bildebøkernes primære formål vært å støtte barns lesekompetanse. Nyere tid viser at bildebøker imidlertid også blitt anerkjent for sitt potensial til å fremme barns emosjonelle kompetanse (Nikolajeva, 2013, s. 249). Nikolajeva (2013) diskuterer i denne sammenheng begrepet empati, som hun definerer som evnen til å forstå andres følelser, og understreker viktigheten av kunnskap om empati for utvikling av sosiale ferdigheter. Videre skriver Nikolajeva (2013) hvordan empati kan utvikles gjennom bildebøker, hvor leseren blir kjent med fiktive karakterer og deres følelser (s. 249).

Det er vanlig at barnebøker kategoriseres enten realistiske eller fantastiske. Den fantastiske litteraturen inviterer til utforskning av alternativ virkelighet med karakterer som besitter egenskaper som skiller seg fra vår egen virkelighet. Realistisk litteratur handler om vår egen virkelighet og lar barna kjenne seg igjen i karakterenes opplevelser (Guanio-Uluru, 2022, s. 107; Michelsen, 2022, s. 60). Realistisk litteratur, slik den blir definert av Birkeland et al (2021) fokuserer vanligvis på oppvekst- og hverdagssituasjoner med vekt på nærmiljøet (s. 81). Tematikken som utforskes i disse bøkene samsvarer ofte med barnas egne erfaringer, slik som frihet, kjærlighet, vennskap, mobbing og etiske dilemmaer (Michelsen, 2022, s. 77–78). I noen tilfeller finner vi både realistisk og fantastisk litteratur i samme fortelling. Det vil si at elementer fra det fantastiske dukker opp i en realistisk virkelighet. Det er vanlig at det fantastiske gradvis kommer til syne og gir et mer eventyrlig preg i fortellingen (Birkeland et al, 2021, s. 93-94). Et eksempel på dette er i boken *Odd er et egg*, hvor det meste av fortellingen er realistisk selv om det er noen fantastiske elementer som dukker opp. Et eksempel på fantastisk element i boken er Odd sitt hode som er et egg.

Innenfor den realistiske litteraturen er det vanlig at barn danner en slags tilknytning til karakterene. Barnet identifiserer seg med hovedkarakterene, delvis på grunn av karakterens kjønn og alder. Denne prosessen begynner ofte med en presentasjon av karakterens utseende,

egenskaper og livssituasjon. Det er vanlig at hovedkarakteren fremstilles som en stereotypisk “type”, som for eksempel den ensomme, den rampete eller den som blir utsatt for mobbing (Michelsen, 2022, s. 74). I bildebøker konstrueres inntrykket av karakterene gjennom en kombinasjon av verbaltekst og illustrasjoner. Bildenes styrke ligger i deres evne til å visuelt presentere karakterenes utseende og omgivelser. I tillegg gir illustrasjonene mulighet til å fremstille karakterenes følelser og sinnsstemninger gjennom kroppsspråk og ansiktsuttrykk (Ommundsen, 2022, s. 160).

Gjennom fortellinger blir leseren ofte introdusert for ulike karakterer, vanligvis bestående av en hovedkarakter og bipersoner (Jansen, 2009, s. 58). Det er ofte hovedkarakteren sitt liv boken handler om, og som leseren blir best kjent med. Innholdet i fortellingen skal gi leseren en forståelse av hvordan hovedkarakteren er. Det finnes også tilfeller hvor det ikke er så mye informasjon om karakterene, i slike tilfeller må leseren lage sin egen forestilling om karakterene (Jansen, 2009, s. 57). De andre karakterer i boken blir sett på som bipersoner. Ann Sylvi Larsen (2018) støtter Jansens (2009) ytring om hovedkarakterer og bipersoner i bøker. Larsen (2018) skriver at det er vanlig at disse karakterene har ulike roller. I eventyrsjangeren er det vanlig at hovedpersonen begir seg ut på en større reise, mens bipersonene er karakteren som hovedpersonen møter på underveis i fortellingen (s. 58–59). Både hovedkarakterer og bipersoner kan være dynamiske eller statiske. Dynamisk vil si at personene forandrer seg i løpet av fortellingen, for eksempel personlighet, mens statisk betyr at karakteren er den samme hele tiden (Jansen, 2009, s. 58).

Lone Billeskov Jansen (2009) har skrevet om typiske trekk når det kommer til miljøer i en bok. Hun refererer til Maria Nikolajeva (2001) sin definisjon på hva miljø i en bok er. Nikolajeva (2001) mener miljøet i en bok er hvor handlingen foregår og tidsrommet rundt (s. 48–52). Jansen (2009) påpeker viktigheten av at miljøet er kjent for leseren, og at det derfor må tilpasses til hvem boken er ment for. Er ikke leseren kjent med miljøet, må forfatteren hjelpe leseren med informasjon om miljøet og den historiske perioden rundt det (s. 65). Ei bok har ofte flere miljø, hvor bakgrunnen for valget ofte har en tematisk betydning (Jansen, 2009, s. 66). For eksempel er det vanlig at miljøet er annerledes i starten hvor karakteren har en helt annen personlighet, enn i slutten. Dette eksempelet kommer frem i *Odd er et egg*. I starten er Odd i et miljø med mye ensomhet og tristhet, mens i slutten er han omgitt av venner og glede.

Nikolajeva (2001) skriver som nevnt om betydningen av miljøer i barnebøker, og at de må beskrives korrekt for å få frem formålet i boken. Det er mange detaljer som ligger i miljøene,

som for eksempel informasjon om steder og tidsperioder som kan påvirke leserens oppfattelse av boken (s. 53). Formidlingen av miljøet har dog flere funksjoner enn bare didaktiske formål. Det kan bidra til å både skape og belyse konflikter i en historie, slik vi for eksempel kan se i *Narnia*. Først blir leseren presentert for et miljø i hvor karakterene befinner seg i et krigspreget miljø. Videre i handlingen transformeres karakterene til et annet type miljø hvor miljøet også er preget av krig. Miljøet kan bidra til å karakterisere personene eller å avspeile karakterenes utvikling gjennom boken. Det å skildre miljøet på en gjennomført og strukturert måte kan også bidra til å skape en følelse eller en atmosfære for leseren. Til slutt skriver Nikolajeva (2001) om hvordan miljøet kan fungere som et symbol i fortellingen, hvor hun tar med eksempelet «en lykkelig barndom» (s. 53–55). Dette eksempelet kan representere forskjellige symboler slik som uskyld og glede, eller tema som familie og vennskap.

Begrepet motiv kommer ofte opp i en fortelling. Det er flere ulike definisjoner på hva motiv er, og hva det innebærer. I denne forskningen har vi valgt å bruke Eiliv Vinje (1993) sitt syn på hva motiv er. Vinje (1993, s. 31) mener motiv er det teksten handler om, altså det som blir nevnt i verbalteksten. Motiv er konkrete fenomen som dukker opp i teksten, for eksempel en figur eller hendelser. Videre skriver han at det som er avgjørende for motivet, er hvor stor plass elementet får i teksten. Motiv kan deles inn i hovedmotiv eller bimotoiv, og om det er betydelig eller irrelevant (s. 31).

I bildebøker er illustrasjonene og fargebruken viktig. Urban Willumsen (1991) har skrevet en bok om fargelære. Han presenterer hvordan fargebruk er knyttet til følelser og at vi mennesker ofte forbinder farger og følelser sammen. Dette gjelder både farger som står alene, men også kombinasjoner av farger, kan gi en gitt følelse (s. 166). Willumsen (1991) bruker begrepene fargeuttrykk og fargestemming når hensikten er å vekke bestemte følelser og opplevelser i en kontekst (s. 168). Arkitekt og psykoterapeut Lene Bjerregaard (2002) dykker dypere ned i fargenes signaler og hvordan følelser assosieres med farger gjennom hele livet (s. 15). For eksempel kan man assosiere fargen rød. Fargen kan oppleves på en måte som barn og en annen som voksen. Mange ulike nyanser innenfor den samme «hovedfargen» har forskjellige signaler og symbolikker. For eksempel symboliserer klar gul optimisme, glede og livsenergi, mens blekgul signaliserer mer usikkerhet og svakhet (Bjerregaard, 2002, s. 28–29). Det er flere likheter i signalene mellom gul og oransje, de assosieres for det meste som positive. Ser vi derimot på grånyansene, signaliserer de mer dysterhet og avvisning. Bjerregaard (2002) skriver, felles for grånyansene er at de er stillestående (s. 93–94). Hun tar også for seg grønn

og blå som ved noen tilfeller kan gi lignende signaler. Ulike blånyanser signaliserer ro, stabilitet og lojalitet, men også tristhet og kulde. Det er et mangfold av grønne nyanser Bjerregaard presenterer (2002), for eksempel den gulgrønne nyansen som signaliserer dempet og tilbaketrukkent, men også ro slik som noen blånyanser. Sensommergrønn signaliserer mer harmoni, balanse og ro (63–67, 75–79).

2.5 Multimodalitet og ikonotekstprinsipper

For at en bok skal klassifiseres som bildebok må den inneholde flere modaliteter eller uttrykksformer, som illustrasjoner, verbaltekst og/eller lyd. En bildebok krever at det er minst ett bilde på hvert oppslag, og siden bildet vanligvis går over to sider, sier man som regel *oppslag* istedenfor sider (Birkeland et al., 2021, s. 98–99). Modaliteter presiseres i teorien til Maria Nikolajeva (2000). Multimodalitet refererer til tilstedeværelsen av flere elementer i en bok som påvirker hverandre. Dette kan for eksempel være bilder, grafikk, tekst og lyd (Nikolajeva, 2000). I en bildebok leser vi modalitetene som et helhetsbilde. Kristin Hallberg (1982) introduserte begrepet ikonotekst, et begrep som beskriver denne lesemetoden. Hun definerer ikonotekst som den helheten som oppstår når vi leser ord og bilde sammen i en bildebok (s. 165). Vi kan se nærmere på dette gjennom hermeneutisk tilnærming. Syversen (2020) definerer hermeneutisk tilnærming som en prosess der man først ser “på helheten, deretter går videre til detaljene, for så å returnere til helheten med en dypere forståelse” (s. 133). Begrunnelsen for denne type lesing beskriver Nikolajeva (2000) som hvordan det visuelle og verbale skaper forventninger til hverandre i en utvidende prosess (s. 13). Når man leser en bildebok, vil det skje en fortolkningsprosess. Perry Nodelman (1988) skriver om akkurat dette. Han påpeker at når man hører noe, ser man samtidig etter det man hører. Og når man finner det man hører, tolker man det man hører annerledes. Videre skriver han at når vi ser på bildene vil ordene endres - og motsatt - at bildene endrer ordene (s. 220). Med dette kan vi si at man bør lese bilder og tekst sammen for å få best mulig forståelse av handlingen i boken (Hallberg, 1982, s. 165).

Roland Barthes (2003) har skrevet om ikonotekstbegrepene *forankring* og *avløsning*. Forankring defineres som den prosessen der bildet bidrar til å styrke teksten i en multimodal kontekst, og motsatt (s. 117). Anne Løvland (2006, s. 41) støtter Barthes (2003) teori ved å fremheve forankring som en utvidelse av tekst eller bilde. Et annet begrep Barthes (2003) tar for seg er avløsning. Avløsning refererer til samspillet som oppstår når to modaliteter bidrar med forskjellig informasjon og dette presenterer en metode for å utvide betydningen av teksten

(s. 119). I tredje oppslag i boken *Odd er et egg* ser vi en presentasjon av Odd. Verbalteksten på dette oppslaget presenterer både navn og alder, og hodet hans, som er et egg (Aisato, 2010, oppslag 3). På bildet i boken ser man Odd som ser trist og bekymret ut. Vi får ikke en beskrivelse i verbalteksten av hvordan han ser ut, men dette blir fremstilt i bildet. Dette er et eksempel på at avløsningsprinsippet blir brukt, altså ord og bilder utfyller hverandre. Et annet begrep som ofte dukker opp bildebøker, spesielt i småbarnsbøker, er redundans. Det vil si at det er et tett forhold mellom ord og bilde, altså bilder viser det ordene forteller og motsatt (Birkeland et al., 2021, s. 115).

Et kjent begrep innenfor bildebøker er paratekst. Nikolajeva og Scott (2006) hevder at paratekst omfatter alt som er eksternt i forhold til selve oppslagene i boken. Det vil si formatet, tittel, forside, innsideperm, tittelblad og baksiden av boken (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241). Den franske litteraturteoretikeren Gerard Genette introduserte paratekstbegrepet i 1997. Genette (1997) mente begrepet refererte til tekstelementer som omgir selve boken. Han skiller mellom verkeksterne epitekster og verkinterne peritekster. Verkeksterne epitekster dreier seg om tekster som omhandler boken, for eksempel bokanmeldelser eller annonser. Verkinterne peritekster fokuserer på elementer som tittel og omslag (s. 4–5). I forbindelse med vår analyse av parateksten, er det verkinterne peritekster som er mest relevant Paratekstens generelle oppgave er å fange leserens interesse. Det første møtet med bildebøker er gjennom tittelen og forsiden, etterfulgt av tittelbladet og baksideteksten. En vesentlig del av paratekstene utgjøres av innsidepermene. Her finnes det ofte hint som kan tolkes og som gir leseren en viss forståelse av hva boken handler om (Birkeland et al., 2021, s. 111) Å studere parateksten gir gode muligheter til å samtale med mottakerne om deres oppfatning av bokens innhold. På denne måten kan de knytte sine eksisterende kunnskaper til boken og danne forventninger til den (Syversen, 2020, s. 131).

2.6 Intertekstualitet

Intertekstualitet er et begrep som er mye anvendt innenfor barnelitteratur. Allen (2011) tar for seg begrepet intertekstualitet og begrepets betydning innenfor litteratur- og tekstteori. Han skriver at alle leser tekster med en innflytelse fra andre tidligere leste tekster. “Texts, whether they are literary or non-literary, are viewed by modern theorists as lacking in any kind of independent meaning” (s. 1). I tråd med Allens (2011) synspunkter, hevder moderne forskere og teoretikere at det å lese og tolke tekster, og å finne meninger i dem, involverer en

kontinuerlig forbindelse til andre tekster. En av disse forskerne er den bulgarsk-franske tekstforskeren Julia Kristeva.

Kristeva (1980) introduserte begrepet intertekstualitet for å utforske videre på hvordan tekster er vevd sammen med andre tekster, og ikke er isolert. Dette bidrar til å skape en dypere forståelse av teksten og dens betydning (Kristeva, 1980). Hun tok inspirasjon til begrepet fra Mikhail Bakhtin (1998), en russisk filosof og litteraturviter, som interesserte seg for tanken om at tekster inneholdt, bevisst eller ubevisst, inspirasjon fra andre tekster (s. 70–71). Intertekstualitet kommer til uttrykk gjennom ulike former slik som tekster, ytringer og enten om det er i enkelttekster, sjangre eller mønstre, og uavhengig av om det fremstår eksplisitt eller implisitt mellom tekster. Eksempler på tekstmønstre finnes blant annet i eventyr hvor like tall ofte gjentar seg, dyr og planter har menneskelige egenskaper, og det er vanligvis like strukturelle handlingsganger i fortellingene (Jansson & Traavik, 2014, s. 33–34). Intertekstualitet går altså ut på at alle tekster inneholder spor eller referanser til tidligere tekster eller stemmer (Lorentzen & Smidt, 2008, s. 261). Maria Nikolajeva (2001) skriver også om intertekstualitet i barnebøker, hvor hun påpeker at mange eksempler av intertekstualitet gjelder åpne eller implisitte referanser til annen barnelitteratur (s. 170). Forskingen av både Bakhtin (1998), Kristeva (2002) og Allen (2011) viser hvordan intertekstualitet utgjør et sentralt element innenfor litteratur- og tekstteori, og hvordan det former en viktig relasjon mellom tekster.

2.7 Barnetegninger

Frøydis Storaas (1996) mener at det er mer hensiktsmessig å kalle tegning for estetisk virksomhet fremfor lek. Hun mener at selv om tegning, på lik linje med lek, kan være i sosiale sammenhenger med andre barn, foregår selve tegneprosessen alene. Videre trekker hun inn Piaget og hans teori om at barn utvikler forståelse for ting og hendelser ved å skaffe seg konkrete sanseerfaringer med dem (s. 25). Hun fortsetter med å gå inn på hva elevene tegner. Barn tegner det de er opptatte av og hva de kjenner til. Daglige begivenheter, personlige opplevelser eller det kan være både reelle og fiktive hendelser de har observert fra TV, film, serier, nyheter eller lignende som har satt preg på dem på en eller annen måte (Storaas, 1996, s. 27).

“Den mest kjente teorien om barnetegning er den som sier at yngre barn tegner det de kan, mens eldre barn tegner det de ser ” (Willats, 2005, s. 23). Påstanden til Willats (2005) er noe

vi også har sett i våre praksisperioder og i jobbsammenheng. Etter hvert som barna vokser, utvikles også tegneferdighetene seg. Fra å tegne skriblerier på et ark, til å tegne figurer med forståelig handling. Når barn tegner, kan altså vi få et innblikk i tankene deres, livene deres og i hvilke stadier de er i. Disse stadiene har Viktor Lowenfeld (1974) satt opp i den viste tabellen under.

Lowenfeld Brittain	Rable- stadiet 2–4 år	Førskjema- stadiet 4–7 år	Skjema- stadiet 7–9 år	Begynnande realisme 9–12 år	Det pseudo- naturalistiske stadiet 12–14 år
-----------------------	-----------------------------	---------------------------------	------------------------------	-----------------------------------	---

Figur 2: Viktor Lowenfeld (1974)

Hentet fra (Storaas, 1996, s. 38).

Siden elevene vi har fokus på i denne oppgaven er aldersgruppen 8-9 år, skal vi sette søkelys på skjema-stadiet hos Lowenfelds. I skjema-stadiet er elevene 7-9 år. I denne alderen mener Lowenfeld at tegnemåten til barna endrer seg på mange måter. De blir mer opptatt av at ting skal være korrekte og se ut slik de gjør i virkeligheten. Tegningene blir mer nøyaktige og detaljerte, og det er tydeligere for voksnes øyne hva barnet tegner og hva som foregår i tegningen. Barna begynner også i denne fasen å utvikle sin egen tegneform med regler som de holder seg til og de starter å få en forståelse for mer komplekse sammenhenger innenfor tegning (Storaas, 1996, s. 63). Ikke bare endrer figurene seg, men romoppfatningen utvikler seg også med barnet.

Tidligere stadier viser at barna ofte figurene i midten og har lite forståelse for rom. Når det kommer til skjema-stadiet derimot, har rommet barnet tegner i, fått en plass mellom andre rom i tegningen. I likhet med både romoppfatning og figurer, endrer også fargebruken seg hos barna. Som tidligere nevnt begynner det å være viktig at ting skal være korrekt, dette gjelder også fargene. Barna begynner å forstå og blir mer opptatt av å bruke riktig farger til riktig ting. Dette viser til en utvikling i barnas tankeprosess og viser at de utvikler evne til å kategorisere og generalisere e. Barnet får en forståelse for de kulturelle konvensjonene — havet er blått, gresset er grønt og solen er gul (Storaas, 1996, s. 90–91).

Selv om alle barn har ulike skjemaer, slik som Lowenfeld (1974) skriver, er det flere som har forsket på forskjeller på barnetegninger tegnet av jenter og gutter (s. 133–134). Donna Tuman (1999) er en av disse og fant i sine studier at det var stor forskjell på hva guttene og jentene tegnet. Jentene tegnet det man kan kalle typisk jentetegninger hvor motivene var preget av mer

sosial erfaring, omsorg, realisme og livet hjemme. Det var også flere tegninger med dyr, natur og større fokus på utseende. Det som gikk igjen hos guttenes tegning var mer actionfylte motiver som sport, eventyr, helter og transportmidler. Tegningene var preget av mer aggresjon, fare og vold, det mange vil kalle mer maskulint innhold (s. 45).

Funnene til Tuman (1999) stemmer overens med det Flannery og Watson (1995) fant i sine studier om kjønnsforskjeller og kjønnsrolleforskjeller i tegninger laget av barn på 3., 4. og 5. trinn. I tillegg til innholdet i tegningene så Tuman (1999) også på fargebruken hos barna. Her fant hun blant annet at jentene hadde større tendens til å bruke mer harmoniserte farger og blande disse fargene sammen. Guttene, derimot, brukte enten farger som sto i kontrast med hverandre eller ingen farger i det hele tatt. Guttene brukte altså mindre farger og blandet ikke de fargene som ble brukt slik som jentene gjorde (s. 46–47).

2.8 Kjønnsforskjeller i lesing og skriving

En rapport fra Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) har undersøkt kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Gjennom studie har de gjennomgått eksisterende data fra tidligere undersøkelser som PISA, TIMMS, PIRLS-studier og nasjonale prøver, både i norske og internasjonale kontekster. Formålet med denne undersøkelsen har vært å vurdere om det er forskjeller mellom skoleprestasjoner utført av jenter og gutter. Resultatene, basert på analysen av datainnsamlingene, indikerer at kjønn spiller en vesentlig rolle i prestasjoner innenfor fagområdet lesing, og mindre betydning når det gjelder matematikk. Rapporten viser til at jenter oppnår høyere resultater innen lesing sammenlignet med gutter (Backe-Hansen et al., 2014, s. 20).

En amerikansk studie som Nova-undersøkelsen også viser til, indikerer at forskjellene i prestasjoner mellom kjønnene ikke er like markante på de lavere klassetrinnene som på de høye. Dette er funn som også blir vist i norske undersøkelser, hvor forskjellene blant kjønnene blir mer markante i høyere klassetrinn (Backe-Hansen et al., 2014, s. 21–24). En annen studie NOVA-undersøkelsen har sett på, er Troia et al. (2013) undersøkelse av relasjonen mellom motivasjon for skriving, skriveaktiviteter og skrivekarakterer. Analysen av disse faktorene i lys av kjønn, klassetrinn og evne indikerte at jenter, både yngre og eldre, har tendenser til å produsere kvalitativt bedre skriftlig tekster, samt at jenter liker aktiviteten bedre enn gutter (Backe-Hansen et al., 2014, s. 33).

2.9 Kapitlet oppsummert

I dette kapitlet har vi sett på relevant forskning og teoretiske perspektiver innenfor begynneropplæring, kreativ skrijving og bildebøker. Det første temaet vi tok for oss i den relevante forskningen omhandlet begynneropplæring, hvor vi gjennomgikk noen ulike definisjoner av hva det er og forskning innenfor skrijving i begynneropplæring. Deretter så vi på kreativ skrijving, hva som har blitt inkludert i læreplanene (LK06 og LK20), og videre på forskning av Mehlum (1982) og Blikstad-Balas (2015) sine teorier om å skrive kreativt. Disse skriver blant annet at oppgavene som blir gitt til elevene bør være gledesfylt og ha klare rammer. I neste delkapittel har vi kort tatt for oss gutter og jenters skrijving og inkludert et par studier som viser til forskjeller mellom kjønnene når det gjelder skrijving. Videre har vi skrevet om bruk av modelltekster i klasserommet, og sett nærmere på Peter Lancia (1997) sin studie som andreklassingers inspirasjon fra modelltekster i selvskevne tekster.

Det femte delkapitlet har vi tatt for oss barnebøker og hvordan karakterer, miljø, motiv, tematikk og farger spiller en rolle for bøkens betydning. Her har vi inkludert flere forskere og forfattere, hvor en av de vi har brukt mest er litteraturforskeren Maria Nikolajeva (2000, 2001, 2006 og 2013). Deretter kommer delkapitlet som omhandler multimodalitet og ikonotekstprinsipper. Multimodalitet i bildebøker skjer når to elementer «jobber» sammen og påvirker hverandre, for eksempel verbaltekst og illustrasjoner. Under ikonotekstprinsipper kommer begreper som avløsning, forankring og redundans. Gerard Genettes (2001) paratekstbegrep blir også tatt opp i dette delkapitlet. Neste delkapittel tematiserer intertekstualitet, et begrep som ble introdusert av tekstforskeren Julia Kristeva (2002). Begrepet blir brukt for å forklare hvordan tekster refererer til og bygger på andre tekster gjennom mange ulike referanser. Siste delkapittel i teorikapitlet omhandler barnetegninger. Her har vi sett nærmere på Lowenfelds (1974) utviklingsgang, og særlig skjerma-stadiet hvor barna er 7-9 år. Barna blir i denne alderen tegner grundigere og begynner å bli mer fokusert på at tegningene skal passe til virkeligheten. Denne delen av oppgaven er viktig for å kunne analysere og drøfte funnene våre mot tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Ved å dykke dypere i ulike studier og perspektiver har vi fått et brekt spekter av kunnskap som vil være gunstig fremover i vår forskning.

3.0 Metode

I dette kapittelet fremlegger vi det metodiske perspektivet for vårt prosjekt som er en kvalitativ tilnærming. I tillegg skal vi se nærmere på bakgrunn for valg av bildebok, en kort presentasjon av materialet og hvordan innsamlingen og bearbeidingen av det foregikk. Vi skal se dette i lys av Piagets kognitive teori, samt hvilken betydning hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming har for vårt tolkningsarbeid av elevtekstene. Videre skal vi vurdere validitet, reliabilitet og overførbarhet i funnene våre. Avslutningsvis går vi inn på våre etiske refleksjoner i forhold til forskningsprosjektet vårt.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Da vi skulle velge hvilken metode vi skulle bruke i masteroppgaven vår, ble vi fort enige om at en kvalitativ tilnærming passet vår oppgave best. Kvalitative data fokuserer på et avgrenset felt og anvendes for å utforske grundig et allerede identifisert område (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 16–20). Hovedpunktene i en kvalitativ metode er deltakerperspektiver, fleksibilitet, dypere forståelse og subjektiv tolkning. I motsetning til kvantitative metoder som oftest baseres på tall, henter kvalitative metoder informasjon gjennom ord og språk. Dataene blir framstilt i tekster av ulike former, noe som er avhengig av metoden forskeren velger å bruke (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 1998). Tjora (2021, s. 195–196) tar også for seg ulike kvalitative datainnsamlinger, hvor såkalte dokumentstudier faller innenfor. Dokumentstudier vil si studier der studieobjektet er dokumenter som ble laget for andre formål enn forskning blir brukt. Fordi vi bruker elevtekster i vår forskning, vil denne studien gå under denne typen studier (s. 195–196).

Tjora (2021) og Thagaard (1998) skriver at kvalitative studier ofte kan betraktes som fortolkende, og kan derfor bli knyttet til den vitenskapelige tilnærmingen kjent som hermeneutikken. Hermeneutikken kan ses som en vitenskapelig fortolkningsramme som understreker tolkning, forståelse og kontekstuell innsikt i forskning. Denne strukturen bidrar til å danne et grunnlag for den forståelsen vi forskere utvikler i løpet av forskningsprosessen.

3.2 Kognitiv læringsteori - Adaptasjon

Håvard Åsvoll (2013) har skrevet om Jean Piagets tanker om kognitiv teori. Piaget undersøkte mye av stadie-teorien, men hadde også sitt syn om kunnskaps- og erkjennelsesprosessen til barn. Det sistnevnte gjorde Piaget til grunnleggeren for konstruktivismen. Åsvoll (2013) skriver at Piaget var opptatt av hvordan mennesker tok imot kunnskap og utviklet den (s. 232). I følge Åsvoll (2013) er konstruktivismen en pedagogisk praksis som undersøker barns kognitive utvikling, læring og oppfattelse av den fysiske eksistens (s. 231). Piaget interesserte seg for det han kalte for *skjemaer*. I denne forstand er skjema en mental representasjon av en handling, for eksempel hvordan man heller vann i et glass. Åsvoll (2013) beskriver dette som ikke-statiske minnespor, men heller et aktivt handlingsmønster. Gjennom denne forklaringen kan en forstå at skjema er den indre representasjonen av et handlingsmønster (s. 232).

Videre skriver Åsvoll (2013) om hvordan Piaget anvender begrepet adaptasjon som omhandler tilpasning. Han beskriver dette begrepet gjennom to underbegreper; assimilasjon og akkommodasjon. Assimilasjon referer til prosessen av ny informasjon og inntrykk blir integrert i de allerede etablerte skjemaene. Mennesker foretrekker at ny informasjon skal samsvare med våre allerede eksisterende skjemaer for at den nye informasjonen skal gi mening for oss. Det andre begrepet innenfor adaptasjon er akkommodasjon. Det vil si når nye erfaringer ikke passer inn i våre eksisterende skjemaer vil det oppstå et disekvilibrium, altså en ubalanse og konflikt. Når dette skjer kreves det en justering i de allerede etablerte strukturene. Den allerede eksisterende strukturen om kunnskap og tanke må tilpasses for å integrere ny kunnskap og erfaringer, slik at nye erfaringer kan håndteres og integreres. Åsvoll (2013) skriver at de to adaptasjonsbegrepene, assimilasjon og akkommodasjon, kan samtidig utfolde seg og er gjensidig avhengig av hverandre. Oppsummert skriver Åsvoll (2013) om Piagets tanker om at læring skjer når det oppstår endringer i allerede etablerte skjema og strukturer. Vi etterstreber likevekt og denne prosessen skjer i samspill med miljøet vi befinner oss i (s. 233).

Innenfor vår forskning vil det være vesentlig at elevene allerede har etablert skjemaer innenfor bokens tematikk for å kunne forstå og tolke den. Elevene trenger denne forkunnskapen slik at bokens handling skal gi mening for dem. I tillegg vil det å ha forkunnskaper om boken ha betydning for at elevene skal kunne trekke inspirasjon fra boken til sin egen tekst. Hvis boken hadde handlet om temaer og/eller situasjoner som elevene ikke har etablert i sine skjemaer fra

før, ville det vært vanskelig å kunne la seg inspirere da de muligens ikke ville forstått bokens handling.

3.3 Hermeneutikk og fenomenologi

Hermeneutikk er et bredt begrep som flere filosofer og forskere har forklart og tolket begrepet. I dette avsnittet har vi valgt å bruke Hans-Georg Gadamer sine definisjoner på hva om hva hermeneutikk er, gjennom boken til Nils Gilje (2019). Derfor vil vi gjennom dette delkapittelet skrive om Gadamer syn på hermeneutikk gjennom Giljes (2019) tolkninger.

Hans-Georg Gadamer var en filosof som hadde stor betydning for hermeneutikken. Gadamer var opptatt av dialog og diskusjon, og er kjent for å være en såkalt “dialogisk tenker”. Han var veldig klar på hva filosofisk hermeneutikk er. Gilje (2019) skriver at filosofisk hermeneutikk “vil seie å vere eit forstående menneske i verda” (s. 151). Gadamer sin filosofi kan en se er inspirert av Heidegger. Heidegger, som også Gilje (2019) har sett på, mente at hermeneutikk er å “forstå menneskets faktiske eksistens». Ut ifra dette mente Heidegger at hermeneutikk ikke bare er å forstå metoder og tekster, men også å forstå mennesket som individ (Gilje, 2019, s. 155).

Gadamer jobbet for å forstå hva som skjer når mennesket forstår noe. Han mente at det er nesten umulig å forstå seg på verden uten noen forkunnskaper. Videre skriver Gilje (2019) at Gadamer presiserte at for å kunne analysere og tolke noe, må man ha innebygd kunnskap om det en skal tolke. Vi kan ikke bare forstå innholdet i teksten, man må også forstå bakgrunnen og det som ligger bak teksten. Gadamer begrunner dette gjennom den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel vil si at helheten av teksten skal passe med delene, og tolkningen av delene skal passe med helheten (Gilje, 2019, s. 151).

Videre skriver Gilje (2019) om Gadamer sitt syn på «horisontsammensmeltning». Det vil si at når fordommene våre blir utfordret vil det være med på å skape en refleksjon som gjør at vi kan få et forhold til dem. Hvis en lykkes med å se flere sider av sin egen tolkning, kan det være med på å få tolkeren og teksten nærmere hverandre. Rettere sagt vil det si at teksten, og den som leser og tolker den, vil få bredere forståelse for hverandre. De vil altså “smelte sammen”. For å oppnå dette må delene og helheten i en tekst harmonere, hvis ikke leseren oppnår dette, kan det tyde på at den ikke har forstått teksten (s. 157).

Magdalene Thomassen (2006) har skrevet om Gadamer sin uttalelse om forståelseshorisont, hvor han hevder at en vesentlig del av vår forståelse alltid vil være knyttet til vår personlige erfaringer. Selv om forståelseshorisonten i stor grad er formet av individuelle erfaringer og perspektiver, erkjente Gadamer også viktigheten av en felles forståelse blant mennesker innenfor samme kultur. Thomassen (2006) beskriver videre Gadamer sine tanker om begrepet horisont i denne konteksten. Han mente forskeren må ha et utvidet perspektiv når en skal forske på et emne. Han understreker nødvendigheten av at vår forståelseshorisont er synlig fra det ståstedet vi observerer fra. Horisonten representerer alt vi kan oppfatte og erfare, og er dynamisk i den forstand at den stadig endres i møte med nye fenomener. Thomassen (2006) fremhever denne prosessen som når nye fenomener dukker opp, vil ukjente deler av fenomenet komme til syne. Om en ser dette fra et perspektiv som man allerede har noe kjennskap til, kan det være med på å utvide forståelsen av fenomenet (s. 87).

Tove Thaaagard (2018) har skrevet om fenomenologisk tilnærming. Hun beskriver denne tilnærmingen hvor utgangspunktet er en subjektiv oppfattelse, som handler om å realisere en dypere forståelse av enkeltindividers erfaringer. Innenfor fenomenologien påpekes det at forskeren må kunne forstå ulike perspektiver og beskrive omverdenen slik som forskningsobjektene erfarer den (s. 36).

Selv om fenomenologi er mest vanlig tilnærming innenfor sosiologi, psykologi og helsevitenskap (Creswell & Poth, 2018, s. 75–79), er det mye av denne tilnærmingen som er relevant for vår studie. I vårt tilfelle vil det være å sette seg inn i hvilke erfaringer og oppfattelse av verden elevene i en tredjeklasse har, være relevant for å forstå hvorfor de har blitt inspirert av akkurat det de har blitt inspirert av. I denne sammenheng er begrepet forståelseshorisont relevant. Slik som i fenomenologien må vi ha kunnskap og tanker om hvordan tredjeklassinger erfarer miljøet rundt seg. Vi må derfor, som forskere, kunne utvide vår forståelseshorisont for å forstå hvorfor elevene har skrevet om det de gjør. Som nevnt skriver Thomassen (2006) om at det er positivt om en allerede har kjennskap til det miljøet en skal forske i. I dette tilfelle har vi en del erfaringer fra både skolen og elever i tredjeklasse, gjennom praksiser og vikarjobbing. Denne erfaringen vil være med på å styrke tolkningene våre av hvorfor elevene har skrevet om akkurat det de har valgt.

Oppsummerende har vi skrevet om hermeneutikk hvor vi har sett på Gadamer sine tolkninger av begrepet. Innenfor hermeneutikk har vi ulike personlige erfaringer og syn på ulike aspekter som en opparbeider seg før tolkningsprosessen. Disse erfaringene og synspunktene vil alltid

være med som et grunnlag i tolkningsprosessen (Gilje, 2019, s. 162- 164). I tillegg har vi sett på hvordan vi kan utvide vår forståelseshorisonnt til å tolke elevtekstene (Thomassen, 2006, s. 87). Vi har også sett på Tove Thaaard (2018) sitt synspunkt på hva fenomenologisk tilnærming er. Forfatteren mener det er gunstig å sette seg inn i hvilke erfaringer og bakgrunn informantene har for å kunne tolke funnene.

3.4 Valg av bildebok

Da vi skulle velge ut en bildebok var vi opptatt av at den skulle handle om vennskap og at den skulle være lett å forstå. Vi ønsket at det skulle være en fortelling som omhandlet en tematikk som barn i tredje klasse har kjennskap til. Det andre kravet var at boken måtte være lett å forstå, slik at det skulle være enkelt for elevene å kunne skrive en egen fortelling inspirert fra boken. Som tidligere nevnt skriver Åsvoll (2013) om Piagets teori om skjemaer og adaptasjon (s. 232–233). For at elevene skal kunne forstå boken må de ha noe tidligere kunnskap om kontekster som oppstår for å forstå handlinger og tematikker som dukker opp. Vi tror at kravet om en lettforstående bok blir enklere å oppfylle da *Odd er et egg* er en realistisk fortelling. Hadde boken vært en fantastisk fortelling tror vi det hadde vært vanskeligere å skrive en fortelling basert på den i og med at det da hadde vært flere elementer som barna muligens ikke har kjennskap til. Dersom elevene hadde satt igjen med en opplevelse at boken var for vanskelig å forstå, vil den falle utenfor deres utviklingszone (Vygotskij, 1978).

Vi leste gjennom flere bildebøker før vi til slutt endte opp med boken *Odd er et egg*, skrevet og tegnet av Lisa Aisato (2010). Bakgrunnen for valget var at vi hadde god kjennskap til boken som har vært på pensum tidligere år på studie, og utfylte kravene. Boken handler om Odd på syv år, som er så redd for at hodet skal knuse. Han er derfor en svært forsiktig gutt med mange bekymringer. En dag møter Odd på Gunn, hun er en bie. Gunn er ikke redd for noe, og er generelt glad i livet. Odd og Gunn blir venner og alle bekymringene til Odd blir borte (Aisato, 2010).

Vi valgte boken på grunn av de ulike temaene og situasjonene som oppstår. Det er en bok som tar opp flere temaer som elevene i tredje klasse kan kjenne seg igjen i, alt i fra å være bekymret og ensom til å oppleve et nytt vennskap og et hint av kjærlighet. I tillegg er det flere kjente miljø som elevene har et godt kjennskap til. I starten av boken dukker skolen opp, som oppleves brutal for Odd. Et annet miljø er skogen, som blir brukt til lek, noe som ikke er usannsynlig at

elevene på denne alderen bruker skogen til. Flere ganger i boken blir byen og hjemmet fremstilt, dette er også miljøer som de fleste elever har mye tanker og opplevelser rundt.

Bildeboken *Odd er et egg* kan vi se på som en utvidende bildebok. Åse Marie Ommundsen (2018) beskriver dette som at “ord og bilder utvider hverandre og er avhengig av hverandre” (s. 157). I en utvidende bildebok er forankring et sentralt prinsipp. I *Odd er et egg* ser vi at bildet forankrer verbalteksten og utdyper handlingen. Det oppleves at vi trenger både tekst og bilder for å forstå handlingen. Da boken skulle leses, hadde vi bestemt at læreren skulle vise oppslagene på skjermen i klasserommet. Grunnen til dette var at elevene fikk god tid til å kikke på bildene.

3.5 Datainnsamling

For å samle materialet fikk vi tillatelse fra en tredjeklasse til å innhente elevtekster knyttet til en lese- og skriveøkt. Før undervisningstimen distribuerte vi et undervisningsopplegg til klassens lærer (se vedlegg 1), der instruksjonene for oppgaven var tydelig spesifisert, inkludert formål og utførelse. Elevene fikk i oppgave å skrive en egen tekst og tegne til etter høytlesning av bildeboken *Odd er et egg*. Vi ønsket at oppgaven skulle være åpen slik at alle elevene skulle føle at de mestret oppgaven og at den da ble tilpasset elevenes behov. Disse grunnene bidrar til økt motivasjon for å fullføre tekstskrivingen (Johansen & Bjerke, 2020, s. 30–32; Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 22). Nilsen (2005) skriver om de tre rollene eleven har i skriveopplæringen (s. 88–90). I vår oppgave har vi fokusert på forfatterrollen som Nilsen (2005, s. 88-90) beskriver som der eleven skal kunne formidle og uttrykke seg i egen tekst, uten noe fokus på grammatikk og korrekt rettskriving. Med bakgrunn for dette, ble læreren informert om å ikke hjelpe elevene med hverken innhold eller grammatikk. Totalt ble det samlet inn 19 elevtekster, hvorav 10 ble skrevet av jenter og 9 av gutter.

3.6 Bearbeiding av materialet

Gudrun Kløve Juul (2020) har skrevet på teksttolkning og refleksjon, samt hvordan vi danner oss en forståelse av tekster. Hun skriver om Gadammers syn på nødvendigheten av å se på teksten både som en helhet, men også i dens enkelte deler, for å kunne forstå og tolke den (s. 144).

I vår studie har vi gjennomført denne tilnærmingen for å analysere materialet vårt. For å strukturere våre observasjoner av elevtekstene og hvordan de har latt seg inspirere av det

litterære forlegget, har vi valgt å anvende en tematisk analysemetode (Braun & Clarke, 2006, s. 79–80), hvor vi har kategorisert de ulike måtene elevtekstene har latt seg inspirere av litteraturen. Kategoriene vi har analysert inkluderer karakterer, miljø, motiv, tematikk og ikonotekst. Under analysen har vi delt opp tekstene i mindre enheter for å kunne klassifisere dem i de gitte kategoriene. Resultatet er følgelig basert på våre egne tolkninger og erfaringer, hvor det ikke er direkte innsikt fra hva elevene selv mener de har blitt inspirert av. Vi har formulert våre funn som «eleven har tatt inspirasjon fra...», framfor å skrive «det kan tyde på at eleven har tatt inspirasjon fra...».

Da vi mottok elevtekstene, gjennomførte vi flere gjennomlesninger av materialet. Denne prosessen brakte frem umiddelbare refleksjoner angående mulige analyseperspektiver. Etter vi leste Peter Lancia (1997) sin studie, som var svært relevant og interessant, fastsatte vi forskningsfokuset vårt. Vi bestemte oss for å rette oppmerksomheten mot elevenes inspirasjon fra bildeboken i egne tekster, dette i lys av Lancias (1997) forskning. For å ha noen konkrete inspirasjonskilder å se på, startet vi prosessen ved å systematisk kartlegge og notere ned kategoriene som passet var studie.

3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet omhandler tilliten til forskningen som er gjort og kvaliteten på arbeidet. Reliabilitet vedrører påliteligheten av forskningsprosjektet, altså om resultatene er troverdige og konsistente, mens validitet omhandler kvaliteten på arbeidet som er utført (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). For å kunne trekke pålitelige konklusjoner i et forskningsprosjekt er reliabilitet og validitet viktig. Det er derfor viktig å være oppmerksom på disse faktorene under planleggingen og gjennomføringen av en studie. For at leserne av forskningen kan ha tillit til at resultatene er pålitelige, må forskeren sikre at det både er høy reliabilitet og validitet i studie (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201–202).

Siden vi har en kvalitativ studie, er det vanskelig å fastslå graden av reliabilitet for studie. Som forskere bruker vi våre subjektive tolkninger og meninger inn i forskningen, samt at elevene også utvikler seg med tiden. For at vi skulle styrke reliabiliteten i vårt forskningsprosjekt har vi hele veien reflektert og vært bevisste på vår egen påvirkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Vi har lest nøye gjennom elevtekstene flere ganger for å garantere at vi ikke har oversett noen inspirerte elementer. I tillegg har vi benyttet oss av ulike teoretiske perspektiver fra blant

annet Gadamer, Piaget og Thagaard (1998), samt relevant teori, for å underbygge vår forskning. Noe vi også mener styrker reliabiliteten i forskningsprosjektet vårt, er at informantene våre er en gjennomsnittlig klasse med elever som innehar varierte skriveferdigheter. Gjennom praksis og jobberfaring i skolen, har vi sett mange klasser med liknende variasjonsbredde, noe som underbygger vår påstand om at dette er en representativ klasse å bruke i vårt forskningsprosjekt. Dette betyr likevel ikke at funnene er automatisk overførbare.

Validitet vil si gyldigheten i forskningen, altså om hvor nøyaktige tolkningene av funnene og resultatene er i forhold til datamaterialet vi har samlet inn, og hvilke begrensninger som er knyttet for forskningen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126; 2018, s. 222). I vårt forskningsprosjekt har vi valgt ut informanter som er passende innenfor de gitte rammene. Elevene er på ulike nivåer i skrivekompetansen, samt at de har ulike bakgrunner og interesser, noe som er med på å påvirke skrivingen deres. Thagaard (2018) skriver om viktigheten om forskerens tilknytning til miljøet informantene befinner seg i, for å øke validiteten til forskningen. Ved å kjenne til miljøet fra før av vil en kunne utvikle en «innenfra» forståelse. Forfatteren skriver at det er positivt med en forståelse og innsikt av miljøet en skal studere, for å kunne trekke tolkninger og refleksjoner. Gjennom ny kunnskap og erfaring vil vi kunne forstå funnene på et dypere nivå. Samtidig skriver forfatteren at tilknytningen til et miljø kan både fremme og begrense tolkningene våre. Det kan være med på å fremme fordi våre erfaringer kan bekrefte den forståelsen vi opplever av funnene. Det som kan være negativt ved å ha kjennskap til miljøet, er at det er lett å overse nyanser som ikke stemmer med egne erfaringer (s. 190).

Postholm og Jacobsen (2018) utforsker videre to typer gyldighet, indre- og ytre gyldighet. Indre gyldighet referer til hvorvidt funnene og konklusjonene som er oppnådd er gyldige for informantene eller dokumentene som er undersøkt. Den andre typen gyldighet er ytre gyldighet, som fokuserer på i hvilken grad funnene og resultatene er gyldige for informantene som tilhører samme kategori (s. 223). I vårt tilfelle vil ytre gyldighet være om våre funn ville vært like om studien ble gjennomført i en annen tredjeklasse, altså om studien er overførbar.

I og med at dette er en studie som er bygget på hermeneutiske og fenomenologiske tilnærminger og basert på egne tolkninger av informantenes erfaringer, vil det være vanskelig å si med sikkerhet at studien vil være generaliserbar. Hvis datamaterialet hadde blitt sett på av

noen andre, hadde de muligens tolket det annerledes og funnene kunne vært noe annet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77). På den andre siden skriver Thagaard (2018) om overførbarhet i kvalitative studier hvor tolkningen i et prosjekt kan ha generell relevans for større studier og som kan være nyttig i andre sammenhenger. Med åpenhet om metode bør funnene i vår studie kunne kjennes igjen av lesere med kunnskap om fenomener vi har studert, og slik ha overføringsverdi (s. 182).

3.8 Etiske refleksjoner

Siden forskningsprosjektet vårt inkluderer verk skrevet av elever, har etisk omtanke vært en stor del av vår tilnærming til elevtekstanalysene. Da vi startet prosjektet måtte vi informere både elever og foresatte at deltakelsen i forskningsprosjektet var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra dette. Vi allierte oss med klassens lærer om distribusjon av informasjonen som vi hadde utarbeidet på forhånd. Informasjonen inneholdt blant annet hva forskningen skulle gå ut på, hvilke opplysninger om elevene som skulle bli samlet inn og hvordan de skulle bli brukt (NESH, 2021). Vi søkte ikke til Sikt, da det ikke var noen identifiserende personopplysninger som kunne fremkomme i forskningen vår. Det var også viktig for oss at vi ikke var til stede da elevene gjennomførte undervisningsøkten vi hadde planlagt, dermed ville det ikke være noe personlig kontakt mellom forskere/elever. For å ikke ødelegge læreutbytte til elevene, ønsket vi at læreren skulle bestemme når det best passet å ha undervisningsøkten i forhold til undervisningen de hadde rundt denne tiden.

Vi forstår betydningen av å ivareta barnas personvern og privatliv, og derfor valgte vi å anonymisere all identifiserende informasjon, med unntak av alder og kjønn. Verken navn, skoletilhørighet eller andre detaljer kan identifisere enkeltelever. Målet vårt har vært å vurdere behovet for å samle nødvendige data for å få svart på vårt forskningsspørsmål med hensynet til barnas velferd og integritet. Vi kom da frem til at det ikke var nødvendig med noe annen informasjon enn kjønn og alder.

Videre har vi reflektert over vår rolle som forskere og ansvaret vi har for å presentere funnene på en nøyaktig og upartisk måte. Vi har også vært oppmerksomme på mulige forhåndsoppfatninger og prøvd å være så objektive som mulig i analysen av elevtekstene. Våre primære mål har vært å utføre forskning som er etisk forsvarlig og til nytte for feltet

som er norskfaget. Vi har gjennom hele forskningsprosessen fulgt retningslinjene til NESH om hensyn til informanter og henvisningsetikk i teksten (NESH, 2021).

4.0 Analyse

I dette kapitlet skal vi først analysere *Odd er et egg* av Lisa Aisato (2010). Vi har valgt en kvalitativ tematisk analyse. Vi undersøker parateksten, handling, karakterer, miljøer, motiv som går igjen og tematikk. For å respektere opphavsrettigheter til boken, valgte vi å ikke ta den med som vedlegg. Deretter analyserer vi de ulike elevtekstene hver for seg for å se etter spor av at elevene har latt seg inspirere av det litterære forlegget. Elevtekstanalysene har vi strukturert slik: innledningsvis kommer et kort handlingsreferat fra teksten, etterfulgt av en gjennomgang av verbalteksten og illustrasjonene uavhengig av hverandre, deretter følger vi opp med en analyse av ikonoteksten og avslutter med en kort oppsummering av analysen. Hensikten med analysen er å finne ut hvor mye elevene har latt seg inspirere av *Odd er et egg* gjennom handling, karakterer, miljø og tematikk.

4.1 Analyse av boken *Odd er et egg*

Vi har som nevnt valgt bildeboken *Odd er et egg*, skrevet og illustrert av Lisa Aisato (2010), som vår modelltekst. Boken handler om syv år gamle Odd, en gutt som lever i frykt for å knuse hodet. Dette gjør ham svært forsiktig og preget av mange bekymringer. En dag møter Odd på Gunn, hun er en bie. Gunn er ikke redd for noe, og er generelt glad i livet. Odd og Gunn blir venner og alle bekymringene til Odd blir borte (Aisato, 2010).

Det første møtet med boken *Odd er et egg* er parateksten. Parateksten presenterer et dominerende bilde av det som antas å være hovedkarakteren Odd, kjennetegnet av et stort hode og en liten kropp. Den visuelle fremstillingen gir en overfladisk innsikt i Odd sitt utseende, men begrenset informasjon utover dette. På bildet ser Odd trist ut, noe ansiktsuttrykket understreker. Vi får vite gjennom tittelen at *Odd er et egg*. Denne metaforiske betydningen kan tolkes på ulike måter av leseren. Det er i tillegg et detaljert svart-hvitt tegning av en by i bakgrunnen, som bidrar til å skape en dystopisk atmosfære. Baksiden av boken følger også den grålige fargetonen og presenterer et bilde av et veiskilt med et bilde av et stekt egg, som minner om et "forbudt-skilt". Over skiltet er det en sommerfugl i nyanser av gult og oransje, noe som skaper en visuell kontrast mot den ellers dystre bakgrunnen. Valget av hvordan paratekstens utforming og fargebruk er ofte strategisk, og skal bidra til å skape en forventning om hva boken handler om (Birkeland et al., 2021, s. 109).

4.1.1 Karakterer

I boken har vi Odd som er hovedkarakteren, og Gunn og moren til Odd som får ulike typer biroller. Odd er snart syv år og blir presentert som en svært engstelig person. Grunnen til engsteligheten er redselen for at hodet, som er et egg, skal knuses. Ut ifra illustrasjonene fremstår Odd som en spinkel gutt med et stort hode. Hodet kan se ut til å ligne på et egg, mens kroppen er av menneskelig form. I starten av boken ser Odd bekymret ut, noe som formidles gjennom ansiktsuttrykket hans. Fraværet av smil, og redselen i øynene bidrar til denne opplevelsen. Dette kommer spesielt til syne i det første oppslaget, hvor Odd skjuler seg under dynen mens han frykter potensielle farer som kan skje i løpet av dagen. Videre i fortellingen ser vi Odd i forskjellige hverdagslige settinger, som for eksempel klasserommet, gymtimen og toalettet. I disse situasjonene er det tydelig at Odd ofte er preget av angst. Dette kommuniseres klart gjennom illustrasjonene og den verbale teksten som beskriver hans reaksjoner og tanker i de ulike situasjonene.

Vendepunktet i boken kommer da Odd møter på Gunn i skogen. Gunn er ei jente iført bie-drakt, og illustrasjonen fremhever hennes lange, mørke hår samt et smilende og lekent uttrykk. Gunn har på seg bie-drakt gjennom hele boken, og hun liker godt å leke bie. Hun tolkes som en uredd, modig og utadvendt jente, rake motsetningen av Odd. Personligheten hennes avspeiles tydelig gjennom bruken av positive og livlige farger som gul, grønn og oransje. Dette utgjør en kontrast til den tidligere fargepaletten som vi ser rundt Odd før han møter Gunn, og som er med på å tydeliggjøre Gunn sin rolle. Etter Odd og Gunn blir venner, endrer Odds personlighet seg gradvis. Han utvikler en sterkere selvtillit og blir mer sosial og utadvendt. Dette reflekteres også gjennom hans mer positive og gladere fremtoning, noe som harmonerer med fargebruken i illustrasjonene. Innledningsvis i boken domineres paletten av grå og dystre farger, men etter møtet mellom Odd og Gunn fremstilles fargene sterkere og livligere. Endringen i fargebruken er med på å forsterke Gunn sin rolle i boken.

Moren til Odd får en annen type birolle enn Gunn i boken. Hun blir fremstilt som en høne i illustrasjonene, noe som bidrar til tolkningen av moren som en klassisk «hønemor». En «hønemor» kan karakteriseres som for eksempel bekymret og beskyttende, to karaktertrekk moren til Odd åpenbart har. Til tross for at en «hønemor» også kan være organisert og nærværende, blir moren til Odd også fremstilt som sliten da hun ofte pleier å ligge på sofaen etter jobb. Det er mulig at morens overbeskyttende og bekymrede natur kan ha vært med å påvirke Odd sin redde og angstfulle holdning.

4.1.2 Miljø

I boken utforskes ulike miljøer som karakterene befinner seg i. Miljøene som kommer frem i ikonoteksten, inkluderer hjemmet til Odd, skolen (medregnet skolegård, gymsal og toalett), byen og skogen. Selv om hjemmet til Odd ikke nødvendigvis har en svært sentral rolle i boken, er det likevel av betydning og verdt å nevne. Beskrivelsen av hjemmet er ikke direkte presentert, men heller gjennom situasjoner som utspiller seg der. Eksempler på dette ser vi i oppslag 4 når Odd tar på tevarmeren og moren titter inn, og i oppslag 7 når moren hviler på sofaen. Disse situasjonene blir presentert i både illustrasjonen og verbalteksten.

Skolen er også et miljø som blir presentert i boken. Vi blir først introdusert for skolen i oppslag 5 hvor vi ser klasserommet som antyder en tone preget av kaos. Papirfly svever rundt omkring, læreren er ildrød i ansiktet og vi ser et generelt bilde av glede blant barna, med unntak av Odd. Det indikeres i verbalteksten at Odd ofte er alene i friminuttene, og at han unngår å leke med andre i frykt for å bli skadet. I oppslag 6 hvor gymtimen blir fremstilt, vises det i illustrasjonen barn som kaster ball rundt Odd. På samme oppslag fremstilles Odd gjemt på toalettet på skolen, i frykt for å bli skadet i hodet.

Et miljø som gjentatte ganger fremstilles, er byen som karakterene bor i. Leseren møter byen allerede i parateksten, på forsiden på boken. Deretter gis det flere glimt av den samme byen på ulike steder gjennom boken. De karakteristiske trekkene ved byen er de tette og høye bygningene, som ofte fremstilles i bakgrunnen av illustrasjonene. En avvikende skildring oppstår når Odd drar til byen for å kjøpe honning til Gunn og for å lete etter henne. Der får bygningene en mer sentral plass i illustrasjonen og fremstilles med farger, noe som ikke har vært tilfellet tidligere i boken.

Det siste miljøet som er sentralt i boken er skogen, som blir presentert gjennom ulike fremstillinger. Disse fremstillingene kan antyde ulike mentale tilstander hos Odd. Første gang skogen introduseres, vises den på avstand mens Odd går med sykkelen mot den. Som tidligere nevnt er det første møtet mellom Odd og Gunn i skogen. Ved denne anledningen observerer leseren at fargene i illustrasjonene er lyse, noe som forsterker opplevelsen av skogen som et behagelig sted å være. Senere får leseren oppleve skogen når det blir mørkt, spesielt da Odd besøker den uten Gunn. Her formidles en følelse av at Odd opplever skogen som mer skremmende uten Gunn ved sin side. Bokens siste handling foregår igjen i skogen, denne gangen med lyse og intense farger, noe som signaliserer at Odd er glad igjen.

4.1.3 Motiv

I *Odd er et egg* inkluderes ulike motiver som bærer symbolsk betydning for bokens narrativ. Et eksempel er konglene som opptrer når Odd sitter i skogen med en paraply og bekymrer seg for at de skal falle ned på hodet hans. Konglene representerer en trussel for Odd, og er med på å underbygge frykten og faren Odd kjenner på i tilsynelatende trygge omgivelser. Honning er et annet motiv som er en gjenganger i boken og som kan symbolisere både søthet og vennskap. Til tross for at honningen først blir vist i hendene til Odd i parateksten, kan vi senere knytte den til Gunn, som uttrykker sin kjærlighet for honning. Odd kjøper honningen for å tiltrekke seg Gunn med den søte lukten, da han ikke finner henne i skogen. At den symboliserer vennskap mellom Odd og Gunn, kommer til syne da han ønsket å gi honningen som en gave til Gunn. Sykkelen fungerer som et sentralt motiv i boken, da Odd bruker den som transportmiddel, både til skogen og til butikken hvor han kjøper honning til Gunn. Den kan også symbolisere Odd sin personlige reise igjennom boken, fra å være angstfull og redd til å finne vennskap og styrke. Ved å se Odd sin personlighet endre seg, kan vi tenke oss at sykkelen symboliserer frihet og uavhengighet.

Tevarmeren til Odd representerer en daglig beskyttelse for hodet hans og er konstant til stede gjennom store deler av fortellingen. Videre blir sommerfugler og vinger fremhevet gjennom illustrasjonene, vi velger å se på de som et samlende motiv i boken. Særlig i sammenheng med Gunn og hennes tilstedeværelse, kommer både vinger og sommerfugler tydelig frem. Mens vingene sitter på Gunn i form av bie-drakten hun alltid har på seg, flyr sommerfuglene rundt henne når de er i skogen. Sommerfuglene og vingene kan på en måte symbolisere transformasjonen og friheten som Odd opplever fra dagen han møter Gunn. Til slutt blir også Odd illustrert med vinger som han fikk av Gunn. I oppslag 19 leser vi at Gunn forteller Odd at «nå kan du også hoppe og fly sånn som meg», og vi ser Odd løpe smilende innover i skogen mens han roper at kongene kan falle. Dette underbygger tolkningen av vingene og sommerfuglene som symbol på frihet, og at de peker på Odd sin reise med å finne styrken i seg selv og sin identitet, på samme måte som sommerfugler transformerer seg fra larve til voksen.

4.1.4 Tematikk

I boken dukker temaer som ensomhet, redsel, vennskap og kjærlighet. Ensomheten og redselen kan leseren kjenne ved å bli kjent med Odd i starten. Redselen for å hele tiden skade seg og knuse hodet, isolerer Odd i hverdagen. I friminuttene har medelevene sluttet å spørre Odd om

han vil bli med å leke, og i gymtimene sette han seg alltid på do. Denne redselen har gjort at medelevene synes Odd er rar, som igjen har gjort at han alltid er alene. Ensomheten og redselen kommer til uttrykk både i verbalteksten og i illustrasjonene. I klasserommet og i gymsalen skiller Odd seg ut ved å ha et ansiktsuttrykk fylt av redsel. Aisato har også pekt ut Odds isolasjon i felleskap ved å illustrere et spotlys ned på Odd i klasserommet, og to ringer rundt Odd på gulvet i gymsalen. Leseren kan få en sterk følelse av hvordan Odd har det gjennom disse virkemidlene.

Temaet vennskap kommer litt senere i boken, da Odd møter Gunn for første gang. På dette punktet i boken forandrer fargene i illustrasjonene seg, og man kan få en følelse av glede og håp for Odd. I starten kan man tolke Odd som litt skeptisk i møte med Gunn, men i verbalteksten kommer det fram hvor spennende han synes det er å møte en person som henne. Dette møtet er første gangen i boken noen oppsøker og viser interesse for Odd. Gjennom verbalteksten og illustrasjonene ser man at dette gleder Odd og at han nå har fått sin første venn. Gunn utfordrer Odd ved å ufarliggjøre lek og minske bekymringene han har til hverdagen. Utover i boken ser man at Gunn sine egenskaper og humør smitter over på Odd, slik som det ofte er i vennskap.

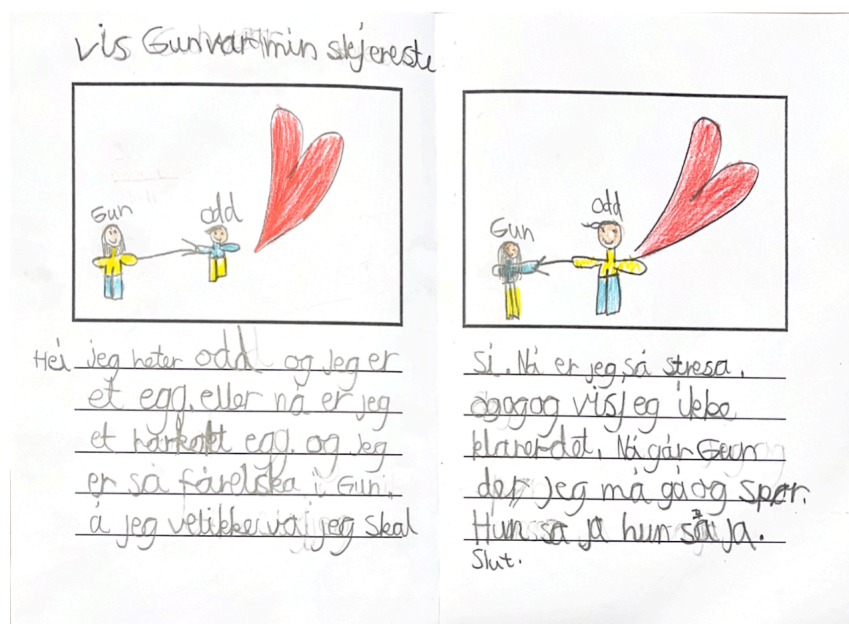
Kjærlighet er også et tema som kommer sterkere til uttrykk utover i vennskapet til Odd og Gunn. I verbalteksten kommer det tydelig frem da Gunn forteller om drømmen hun har hatt om Odd. Odd sin reaksjon er hjertebank, han blir varm, rødmer og smiler. Dette kan tolkes på forskjellige måter. Man kan tenke at det er Odd som blir forelska i Gunn, men det kan også vise til kjærligheten i et nytt vennskap.

Oppsummert påpeker analysen av bildeboken *Odd er et egg* av Lisa Aisato de sentrale temaene ensomhet, redsel, vennskap og kjærlighet. Gjennom karakterene Odd og Gunn, samt bruken av illustrasjoner og verbaltekst, utforsker boken omfattende emosjonelle og menneskelige utfordringer. Odd sin redsel for å knuse hodet og isolasjonen i hverdagen illustrerer på en rørende måte ensomhetens og fryktens innflytelse på Odd sitt liv. Møtet med Gunn utgjør et vendepunkt, hvor styrken i vennskapet framstilles som en motstand mot ensomhet og redsel. Gunns uredhet og glede i livet motvirker Odds engstelighet og inspirerer ham til å håndtere utfordringer han møter på. Ved å analysere hvordan illustrasjonene bruker farger og miljøer, blir det tydelig hvordan disse elementene bidrar til å forsterke temaene og karakterenes utvikling. *Odd er et egg* utforsker på en gripende og fintfølede måte en menneskelig

kompleksitet og sjarm, og gir leseren et innblikk i en emosjonell reise og utviklingen av et nytt vennskap.

4.2 Analyse av elevtekster

Elevtekst 1 - jente



Figur 3: Elevtekst 1

Elevteksten handler om Odd som har blitt forelsket i Gunn, hvor leseren blir tatt med i Odd sine tanker og følelser. Odd ønsker å fortelle dette til Gunn, men vet ikke hvordan. Til slutt går han til Gunn og spør, hun sier ja.

Verbalteksten ser at eleven latt seg inspirere av karakterene og handlingen til boken. Inntreden i teksten begynner med en utvidelse av den eksisterende fortellingen fra bokens avslutning, hvor Odd, som allerede er fremstilt som et hardkokt egg i elevens tekst, fortsetter å være sentral. Deretter utforsker eleven Odds romantiske interesse for Gunn, en tematisk utvikling som er forankret i bokens narrativ, og som kommer klart frem i overskriften “Vis Gun var min skjereeste”.

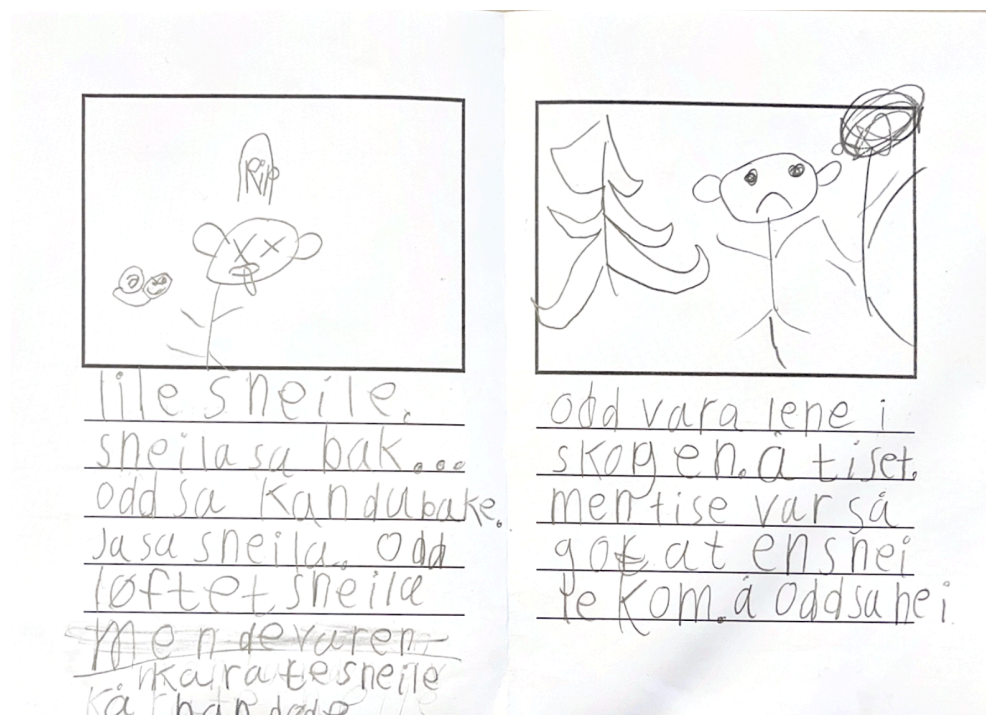
I illustrasjonene avspeiles en gutt, en jente og et stort rødt hjerte. På tross av at eleven har valgt å navngi karakterene i henhold til boken om Odd og Gunn, har hun benyttet seg av personlig fantasi for å gi dem en egen visuell representasjon. Odds karakteristiske antrekk og hodeform, som er fremtredende i boken, er ikke inkludert i elevens illustrasjoner. Videre har eleven tegnet

hjerter i forening med de to karakterene, hvilket understreker en stemning av romantikk, noe som ytterligere forsterkes av fargevalget.

Ikonoteksten opptrer både ved avløsnings- og forankringsprinsippene, som bidrar til en dypere forståelse av teksten. Avløsningen blir tydelig i starten av verbalteksten, hvor Odd blir fremstilt som et egg, en detalj som ikke kommer frem i illustrasjonene. På den annen side er forankringsprinsippet manifestert gjennom hjertet i illustrasjonene, og den romantiske interaksjonen i den verbale teksten.

Eleven har latt seg inspirere av bokens karakter, handling og tematikk. Det blir åpenbart at kjærlighet er et sentralt tema i teksten, med Odd som den forelskede hovedpersonen og det store hjerte som symboliserer romantikk. Til tross for at Odd og Gunn blir inkludert, skiller skikkelsene i elevteksten seg visuelt fra boken. Med hensyn til handlingen ser det ut til at eleven har latt seg inspirere av bokens avslutning, men har benyttet seg av egen kreativitet for å videreføre historien.

Elevtekst 2 - gutt



Figur 4: Elevtekst 2

Elevteksten inkorporerer to narrative handlinger. Den første fortellingen handler om Odd som møter en karatesnegle. Sneglen ber Odd om å bake, men da Odd plukker opp sneglen, dør han.

Den andre fortellingen handler om Odd som er alene i skogen og tisser. Her møter han også en snegle, men denne gangen sier han hei.

Verbalteksten starter med “lile sneile” noe som kan tyde på en overskrift for teksten. Det er først snegla som blir introdusert i teksten, deretter blir Odd skrevet inn. Det står ikke konkret hvem som dør i slutten av første fortelling, men vi får inntrykk av at det er Odd da det er han som plukker sneglen opp. I den andre fortellingen er Odd alene i skogen, dette kan eleven ha tatt med som inspirasjon fra boken da Odd går inn alene i skogen før han møter Gunn. Til tross for ulikheter mellom elevteksten og boken, kan vi se noen likheter. Eleven har tatt med både Odd og skogen, og brukt egen fantasi til å videreutvikle teksten til sitt eget verk. Det at Odd er alene i skogen kan også tyde på at eleven har benyttet seg av temaet ensomhet som går igjen i *Odd er et egg*.

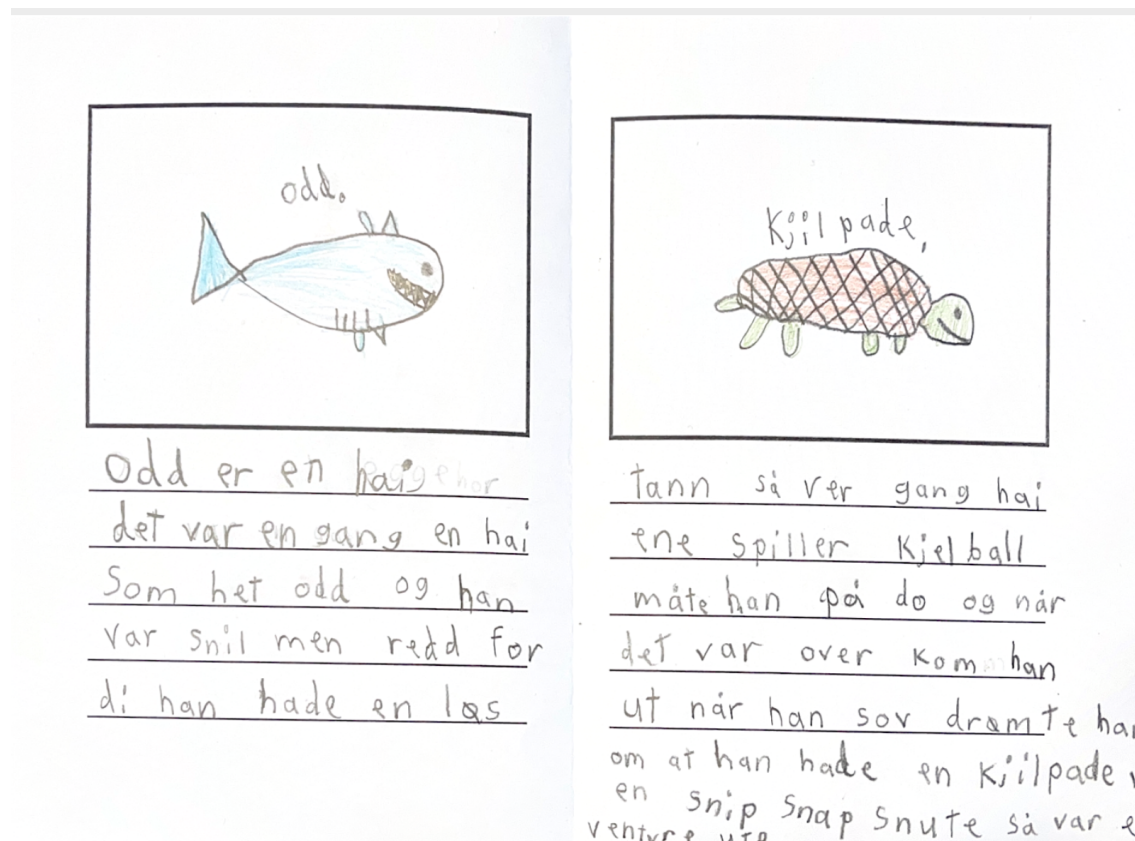
Illustrasjonene til eleven er fargeløse og enkelt tegnet med gråblyant. I første rute ser vi Odd som er tegnet med kryss over øynene og tunga stikkende ut, som om han er død. Over hodet hans har eleven tegnet en gravstein med skriften «RIP» inni og en snegle ved siden av Odd. Det er lite i denne illustrasjonen som viser noe tilknytning til boken. På den andre illustrasjonen er det tydeligere sammenheng mellom elevtekst og bok. Her forstår vi at det er Odd på grunn av den ovale formen på hodet hans. Det er tegnet et tre ved siden av Odd og han har et trist ansiktsuttrykk, noe som kan vise til Odds ensomhet i boken. Det er også tegnet en annen skikkelse på denne siden, men det er uklart hvem eller hva dette skal være.

Ikonoteksten hjelper oss til en bedre forståelse av denne elevteksten som helhet. Vi ser at avløsnings- og forankringsprinsippene er benyttet i både verbaltekst og illustrasjoner. I første fortelling forankrer illustrasjonen seg i teksten, da vi forstår at det faktisk er Odd som døde i verbalteksten. Forankringsprinsippet viser seg også i andre fortelling da vi både leser i teksten og ser i illustrasjonen at Odd er alene i skogen. Avløsningen derimot, kommer til syne i hele første del av første fortelling. Her er det mye handling i verbalteksten som ikke blir vist i illustrasjonen, der det bare er avslutningen som vises. I andre fortelling kommer avløsningen til syne i illustrasjonen hvor Odd har en trist mine og det ikke er tegnet noen snegle. Mens i verbalteksten står det at det kommer en snegle bort til Odd.

Oppsummert, er det flere elementer i teksten som er inspirert av *Odd er et egg*. I begge modellene er det klart at eleven har tatt inspirasjon fra Odds karakter i boken. Både tema ensomhet, skogen som miljø og handlingen hvor Odd er alene i skogen er også inspirert fra

Odd er et egg. Eleven har i begge fortellingene sine vist fram egen oppfinnsomhet og hvordan han har benyttet seg av elementer fra boken til sin egen tekst.

Elevtekst 3 - jente



Figur 5: Elevtekst 3


Eleven har skrevet en fortelling som handler om en hai som heter Odd. Haien har en løs tann og er veldig bekymret for den. Hver gang haien spiller "kjelball" må haien på do, og når spillet er slutt kommer han ut igjen. Fortellingen avsluttes med at haien sover og drømmer om at han har en skilpadde.

I verbalteksten har eleven latt seg inspirere av karakteren Odd, men som en hai. I *Odd er et egg* gjemmer Odd seg på do i gymtimen, fordi han er redd for hodet sitt. Denne situasjonen har eleven brukt som inspirasjon i sin egen tekst hvor også haien gjemmer seg på do for å beskytte tannen sin. I illustrasjonene kan vi se at eleven har tegnet detaljert en hai og en skilpadde. Eleven har tegnet dyrene med farger og proporsjoner som er typisk kulturell konvensjon. Hun har også tegnet et ansiktsuttrykk som tilsier at de er glade.


Eleven har i sin fortelling benyttet seg av ikonotekst gjennom ulike prinsipper. Den første ruten viser en tegning av en hai, som har navnet Odd. I denne illustrasjonen er det en form for redundans ved at hun skriver ovenfor tegningen av haien «Odd», hvor det også blir presisert i verbaltekst at Odd er en hai. Videre har eleven benyttet seg av avløsningsprinsippet hvor hun skriver i verbalteksten at Odd har en løs tann, noe som ikke fremkommer i illustrasjonen. Avløsningsprinsippet kommer til syne i rute to hvor det er tegnet et bilde av en skilpadde, men verbalteksten handler hovedsakelig om at det spilles «kjelball» og Odd gjemmer seg på do. Eleven har tatt med en tematikk hvor redsel for å skade seg er til stede, noe som korrelerer med Odds opplevelser i boken. Skilpadden som dukker opp i Odd sine drømmer kan assosieres med et ønske om vennskap, parallelt med den rollen Gunn er for Odd.

Eleven har laget en unik fortelling hvor karakterer, handling og tematikk fra *Odd er et egg* har vært til inspirasjon. Fortellingen tilfører et nytt aspekt ved å la Odd være en hai, som viser at eleven har tatt i bruk egen fantasi og kreativitet. Handlingen i elevteksten er parallell med boken hvor Odd gjemmer seg på toalettet i frykt for å få en skade. I likhet med boken, er redsel et tema i elevteksten.


Elevtekst 4 - jente



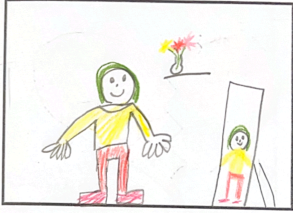
odd er et egg. odd er forelsket i en jente som heter Georgina. han synes hun er fin ikke fin men FIN!!! Georgina er også forelsket i Odd




men innen av dem to er det de som sier det de sier Besyret får at den andre ikke er forelsket så de jobber i en tid med det. De jobber i skolen.




når odd skulle legeseg så tenkte han bare på Georgina han bare kunne ikke slappe! han får ikke se på



Neste morgen har odd pyntet seg for Georgina, men han vil faktisk ha Besyret på hodet.



men så sa det georgina å kjuser en gutt, odd så han hadde pyntet seg så det snippknapp sulte så var eventyret ute



Figur 6: Elevtekst 4

Elevteksten handler om Odd som er forelsket i ei jente som heter Georgina. Hun er også forelsket i Odd, men ingen av dem tør å fortelle hverandre det. Grunnen til dette er redselen for ugjengjeldte følelser. Da Odd skulle legge seg, tenkte han mye på Georgina, så mye at han ikke fikk sove. Neste morgen pyntet Odd seg litt ekstra for å imponere henne, også med beskyttelse på hodet. Fortellingen ender med at Odd ser Georgina kysse en annen gutt.

Eleven har tatt inspirasjon fra *Odd er et egg* med ulike aspekter i verbalteksten. Innledningsvis har eleven tatt med Odd som hovedkarakter til sin egen fortelling. Dette fremkommer da eleven introduserer fortellingen med å skrive "Odd er et egg". I verbalteksten skrives det at Odd er forelsket i Georgina, noe som tyder på tematikk om kjærlighet og forelskelse. Eleven har i tillegg latt seg inspirere av de ulike miljøene som dukker opp i boken, både skolen og hjemmet er med i verbalteksten.

I illustrasjonen har Odd på en stripete genser og har et ovalt hode, noe han også har i den originale fortellingen. Som tidligere nevnt, har eleven tatt inspirasjon fra de ulike miljøene i boken. Blant annet på side to har eleven tegnet en by med bygninger tett i tett. I tillegg har hun tegnet Odd som ligger i senga med en tankeboble. Illustrasjonene er detaljerte og fargerike, dette gjør at vi får innblikk i stemningen gjennom ansiktsuttrykkene til karakterene og hvordan miljøet ser ut. Den femte ruten viser en tegning et stort rødt hjerte som er delt i to, noe som kan være et symbol på at Odd er hjerteknust.

Gjennom ikonoteksten viser eleven en omfattende bruk av forankring. I første rute introduseres Odd som et egg, en identitet som er forankret både i den verbale teksten og i illustrasjonene. I begynnelsen av teksten anvender eleven prinsippet om forankring for å uttrykke Odds følelser for Georgina. Videre har eleven tegnet et bilde av Georgina, selv om dette ikke eksplisitt fremkommer i den verbale teksten. Ved hjelp av forankring blir det klart for leseren at bildet representerer Georgina. I den tredje ruten har eleven skapt en tegning hvor Odd er avbildet i sengen med en tankeboble med Georgina inni. Denne situasjonen blir også forankret i verbalteksten. Gjennom resten av elevteksten anvendes prinsippet om forankring for å la den verbale teksten og illustrasjonene utfylle hverandre. Et unntak fra dette prinsippet oppstår i rute to hvor eleven har tegnet en by og noen små figurer, antatt inspirert av byen fra *Odd er et egg*. Her indikerer den verbale teksten at begge karakterene er usikre på hverandres følelser, samtidig som det nevnes at de går hjem fra skolen sammen. Dette viser elevens bruk av avlønningssprinsippet ved å utelate en tegning av karakterene, både på skolen og under hjemreisen. I siste rute er det også et unntak fra den verbale teksten hvor eleven har tegnet et

hjerter delt i to, antydning som et symbol på Odds hjertesorg, noe som avløser innholdet i teksten hvor Georgina kysser en annen gutt.

Oppsummert kan vi se at eleven har brukt flere faktorer fra boken som inspirasjon til sin egen tekst. Hun har blant annet latt seg inspirere av både karakter, tematikk, miljø og motiv. På tross av at eleven har blitt inspirert av mye fra boken, har hun skrevet en unik fortelling hvor hun har brukt ikonotekstprinsipper til å berike fortellingen.

Elevttekst 5 - jente



Figur 7: Elevttekst 5

Elevtteksten handler om en prins og en prinsesse. Prinsen spør prinsessen om hun vil gå på ball med han, noe hun vil. Videre vet ikke prinsessen hvilken kjole hun skal gå med. Fortellingen ender med at hun ble klar for ball.

I den verbale fremstillingen blir vi presentert for en prins og en prinsesse, hvor temaet omhandler kjærlighet og potensiell forelskelse. Dette kommer til uttrykk når prinsen inviterer prinsessen til å delta på et ball med ham. Elevtteksten har et enkelt og kronologisk handlingsforløp, og det er ikke annet enn tematikken som viser til inspirasjon fra boken.

Illustrasjonene starter med avbildninger av en pyntet prins og prinsesse iført kroner, med tilhørende talebobler som angir “ball” for prinsen og “ja” for prinsessen. Disse visuelle elementene bidrar til å formidle handlingen. Videre viser illustrasjonene to små figurer ved føttene til både prinsen og prinsessen, som likner karakterene Odd og Gunn fra boken. Den ene har et hode tilsvarende formen til Odd, mens den andre er iført en bie-drakt, lik Gunn. I andre illustrasjon fremstår et stort rosa hjerte, som symboliserer mulig kjærlighet mellom prinsen og prinsessen.

Fortellingen i sin helhet kan synes å være lite inspirert av *Odd er et egg*. Til tross for fraværet av en klar omtale av Odd og Gunn i verbalteksten, antyder illustrasjonen at de er til stede. Eleven har tatt i bruk ikonotekstprinsippet. Vi ser at avløsningsprinsippet er blitt tatt i bruk, da vi ikke får noen forklaring på hvilken rolle de har i teksten og må tolke dette selv. Forankring kommer til syne ved at eleven har skrevet om prinsen og prinsessen i verbalteksten og i illustrasjonen er det en detaljert beskrivelse på hvordan de ser ut. om kjærlighet og forelskelse som fremstilles gjennom illustrasjonene reflekterer også en tilknytning til bokens sentrale temaer.

Samlet sett kan det virke som om eleven har hentet mer inspirasjon fra tradisjonelle eventyr fremfor *Odd er et egg*. Selv om det er få direkte likheter mellom elevteksten og boken, har eleven likevel lyktes med å inkorporere karakterene Odd og Gunn i en av illustrasjonene, samt fremhevet kjærlighet som et tema.

Elevttekst 6 - gutt



Figur 8: Elevttekst 6

Fortellingen handler om Odd som er redd og alene i friminuttene da det ikke er noen som spør om å leke. Mot slutten ser han Gunn som har på seg bie-drakt.

Den verbale fremstillingen presenterer karakteren Odd, hvor tematikk knyttet til redsel og ensomhet blir tydelig. På linje med hendelsene i *Odd er et egg*, viser Odd i elevteksten også følelser av frykt og isolasjon. Mot slutten av teksten, når karakteren Gunn blir introdusert, antydes det en vag forhåpning om bedring i Odds tilværelse på skolen, dog uten at forholdet mellom dem blir utforsket videre av eleven. Konteksten for handlingen, som identifiseres som skolemiljøet, fremgår implisitt gjennom referansen til friminuttene.

Elevens utfoldelse av teksten inkluderer to tilhørende tegninger. Den første viser en blåkledd karakter som kan ligne en sommerfugl. Karakteren har gult hår, et trist ansiktsuttrykk og står alene på en grønn gressplen. Dette illustrerer følelsen av ensomhet og tristhet. I den påfølgende tegningen fremstilles den samme karakteren med et lykkelig smil, mens en annen figur befinner seg ved siden av. Denne karakteren er iført en bie-drakt lik den til Gunn i boken, også smilende og glad. Elevens bruk av livlige farger og detaljer i tegningene bidrar til å forsterke handlingsforløpet.

Sammenstillingen av de to modalitetene gir et mer nyansert bilde av elevteksten. Det vises at karakteren Odd i den blå drakten og hans triste uttrykk forankres i verbalteksten. Til tross for at eleven ikke utdyper Odd og Gunns forhold videre, antydes det er en utvikling mot vennskap gjennom de visuelle representasjonene. Smilende og gjensidig blikkontakt indikerer glede og mulig vennskap mellom dem. Paralleller mellom elevteksten og *Odd er et egg* er åpenbare, samtidig som eleven gir uttrykk for egen kreativitet ved å gi Odd en personlig vri med en unik frisyre og drakt. Dessuten inkorporerer eleven Gunns særegne bie-drakt fra boken, og det antydes en lignende "lykkelig slutt" i elevteksten som i boken. Forankringsprinsippet kommer til syne da eleven skriver at «Odd er redd for å være alene i friminuttet» i verbalteksten, og Odd står alene med trist ansiktsuttrykk i illustrasjonsruten over.

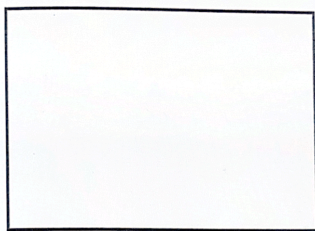
Oppsummert viser elevteksten en tydelig inspirasjon fra *Odd er et egg*. Temaer som redsel, ensomhet, og behovet for vennskap gjenspeiles både i elevteksten og i boken. Skolemiljøet er implisitt til stede i verbalteksten, men ikke eksplisitt gjennom illustrasjonene. Ved å inkludere både Odd og Gunn som hovedkarakterer, samt å inkorporere liknende tematikk, viser eleven en forståelse for bokens handling og oppbygging.

Elevtekst 7 - gutt

56 Den magiske dagen



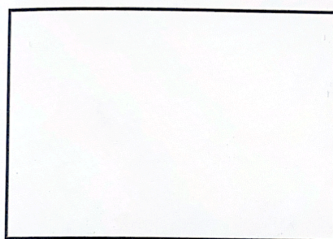
Det var en gang
en løve som
ikke hadde venner
derfor prøvde
han å finne en



venn og en dag
fant han en venn
og da lekte de
høle dagen lang
Å navne var
herr løve.



da herr løve måtte
Hjemm gikk løven
også Hjemm
neste dag lekte
de snipp snapp



snytte da var
eventyre ute

Figur 9: Elevtekst 7

Denne fortellingen handler om en løve. Løven var først ensom og hadde ingen venner, da han møtte Herr Løve ble et nytt vennskap til.

I verbalteksten har eleven trukket inspirasjon fra temaer som ensomhet og vennskap fra *Odd er et egg*. Videre har eleven blitt inspirert fra en spesifikk hendelse i boken der Odd og Gunn leker i skogen og planlegger det samme dagen etter. Denne hendelsen har paralleller i

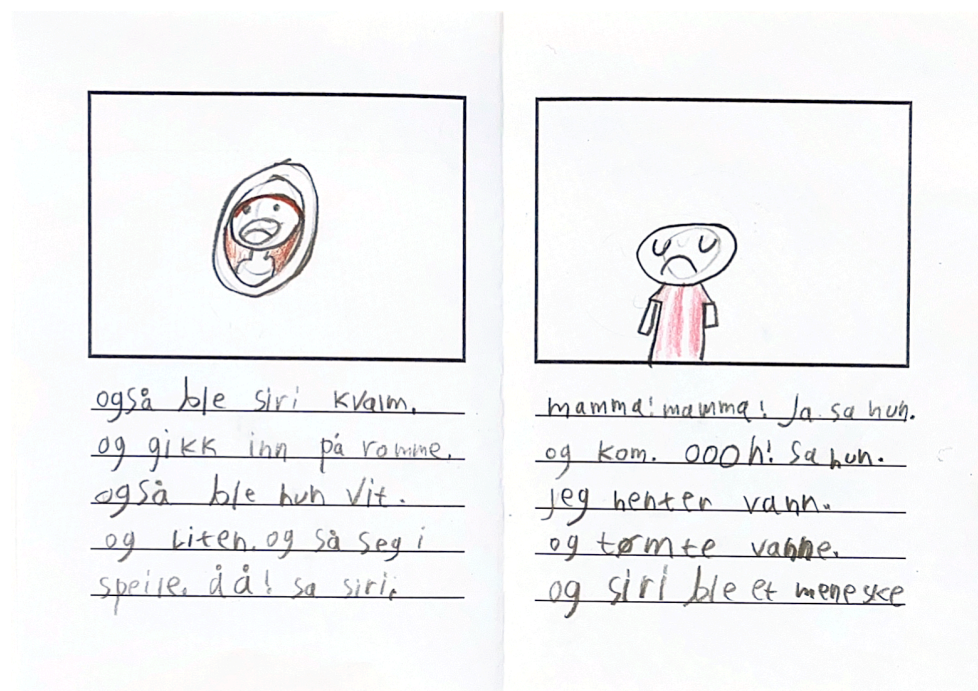
elevteksten med karakterene Løve og Herr Løve, der de to løvene, i kontrast til bokens narrativ, faktisk finner hverandre igjen dagen etter.

Eleven har i sin fortelling utarbeidet to illustrasjoner. Den første ruten i elevteksten er det illustrert en tegning av en gul løve i hjørnet av tegningen, med en munn som peker nedover. Ved siden av løven er det tegnet flere firkanter som antyder bygninger. I den andre ruten har eleven illustrert en tegning som ligner den første. I forhold til første rute, er Løven og Herr Løve plassert i sentrum av bildet, begge med et smil om munnen. Illustrasjonen inneholder også tekst som identifiserer hvem som er Løve og hvem som er Herr Løve, for å klargjøre karakterene for leseren.

I ikonoteksten fremkommer en kohesjon som integrerer de forskjellige modalitetene og skaper en helhetlig tekst gjennom forankring av ulike elementer. Den første illustrasjonen hvor Løve har et trist ansikt og en ensom fremtoning korresponderer med beskrivelsen i verbalteksten, hvor det kommer frem at løven opplever ensomhet. Videre benytter eleven avløsningsprinsippet i den andre illustrasjonen, der Løve plasseres lenger ut i tegningen, mens Herr Løve er plassert rett bak. Dette prinsippet av avløsning indikerer hendelser som ikke vises visuelt, for eksempel deres lek og samvær dagen etter. I tillegg forankrer eleven følelsene til løvene ved å representere deres følelser gjennom ansiktsuttrykkene; fra ensomhet og nedovervendt munn i den første illustrasjonen til vennskap og oppover vendt munn i den andre. Disse skiftende følelsene hos løvene, som ikke eksplisitt fremkommer i verbalteksten, utgjør dermed en forankring til den verbale teksten.

Sammenfattende viser elevteksten en tydelig inspirasjon fra *Odd er et egg*. Til tross for at eleven har inkorporert temaer som Odds ensomhet og vennskapet mellom Odd og Gunn, har eleven benyttet egen kreativitet til å skape en unik tekst. Gjennom effektiv bruk av både forankrings- og avløsningsprinsippene har eleven skapt en helhetlig fortelling.

Elevtekst 8 - jente



Figur 10: Elevtekst 8

Elevteksten handler om Siri som var veldig glad i egg, derfor dro hun en dag til butikken og kjøpte tre stykker. Deretter dro hun hjem og spiste eggene hun hadde kjøpt. Plutselig ble Siri veldig kvalm, hvit og liten, hun ble om til et egg. Hun ropte på moren sin og hun ble sjokkert da hun så Siri. Moren hentet vann og helte det på Siri, og Siri ble et menneske igjen.

Teksten innledes med overskriften “Siri som ble et egg”, fungerende som en introduksjon som antyder den forestående handlingen. Den verbale teksten bærer tydelig preg av inspirasjon fra *Odd er et egg*, men det kommer også fram at eleven har bidratt med egne kreative elementer. Byen, butikken og hjemmet utgjør de tre miljøene som fremkommer gjennom teksten, hvor moren til Siri også har fått en utvidet rolle i motsetning til Odd sin mor i boken. Det er særlig Siris transformasjon til et egg som utgjør det mest åpenbare elementet av inspirasjon fra boken.

Illustrasjonene er realisert av eleven med hyppig bruk av gråblyant, noe som fremhever karakterenes farger og gjør dem desto mer påfallende. De to innledende illustrasjonene fremstiller en tett pakket by med mange grå bygninger, parallelt med bokens ofte triste fargeskala for bygninger.

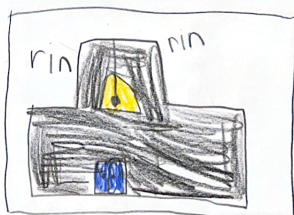
Ikonoteksten fungerer som et bindeledd mellom verbalteksten og illustrasjonene, og bidrar til en mer helhetlig forståelse av teksten. Illustrasjonene på rute en og to forankrer seg i verbalteksten hvor hendelsene er beskrevet, og dermed styrkes sammenhengen mellom de to modalitetene. På rute tre og fire skifter modalitetene fokus, og enkelte avvik mellom verbalteksten og illustrasjonene kan skimtes, for eksempel i tilfellet der verbalteksten refererer til Siri som kvalm, mens illustrasjonen fremstiller henne forskrekket i speilet.

Oppsummert viser teksten at eleven har hentet inspirasjon fra *Odd er et egg*, samtidig som hun har utforsket egne kreative impulser. Til tross for mangelen på en tydelig tematisk utfoldelse, er det klart at elementer som karakterer, egg og miljøer er hentet fra boken. Sammenkoblingen mellom verbaltekst og illustrasjoner bidrar til en mer omfattende forståelse av handlingen og karakterene.

Elevtekst 9 – jente



Det var en gang
en jente som
hade ikke en venn.
hun var helt alene,
ingen ville leke med
hun.



hun jik runt. med
ingen. alle lekte med
noen uten charlotte.
riiig!! -derinte indsa
charlotte.



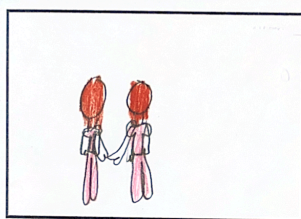
de må ind, nei nei
klaserome sier
Lerene at noen har
bursdag. Charlotte
har bursdag.



Ingen sier noe
utenat Siri. hun sier
H gratulerer med
dagen. gratulerer
med dagen. gratulerer
Kjerne Charlotte. gratulerer med dagen.



hvorfor sang du til meg?
for glem jeg vil bli venn med
deg. HVA!! sier charlotte
e. ja sier Siri,
tasen takk sier
charlotte.



-stolen er ferdig vil
du komme hjemm
til meg sier Siri.
ja sier charlotte
Snippaspsnate da en
eventure ute!

Figur 11: Elevtekst 9

Fortellingen handler om Charllotte som ikke har noen å leke med. Hun er på skolen og det ringer inn. I klasserommet forteller læreren at Charllotte har bursdag. Det er kun Siri som bryr seg, og gratulerer Charllotte med dagen. Etter dette blir de to jentene venner, og Charllotte blir med Siri hjem etter skolen.

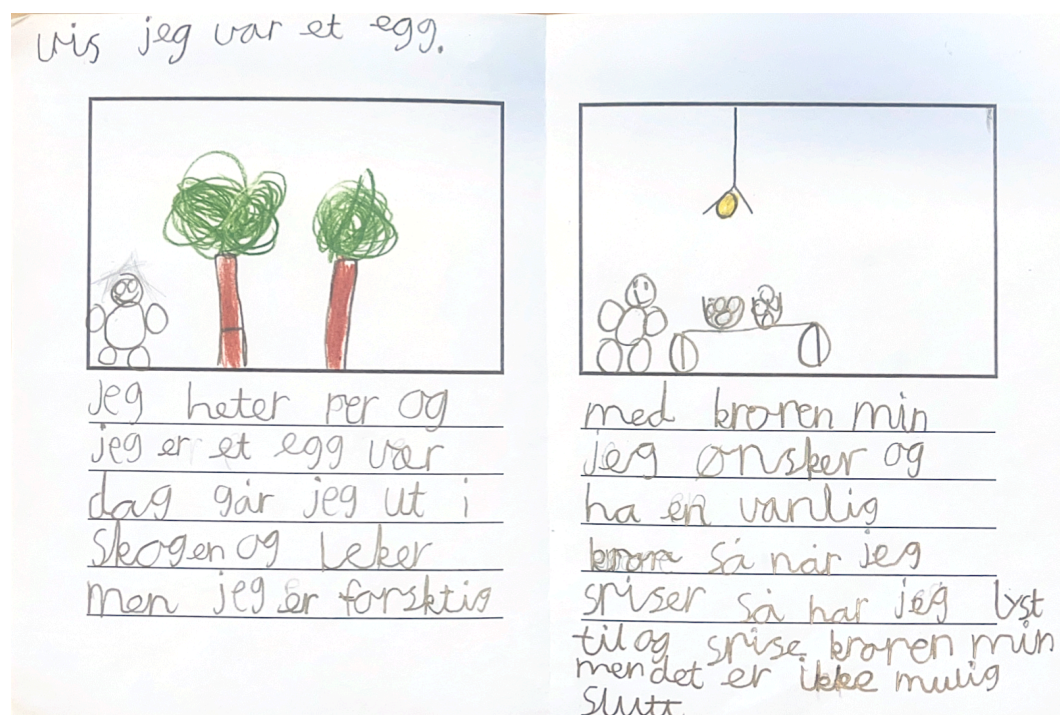
Eleven har i verbalteksten blitt inspirert av *Odd er et egg* gjennom tematikk og miljø. Fortellingen starter med ei jente som er ensom og venneløs. Man kan se at denne type tematikk er noe som også dukker opp i boken. Videre bygger fortellingen på denne dannelsen av vennskap som har en lykkelig slutt. Dette kan vi også se i *Odd er et egg* med Odd og Gunn. Eleven har hentet inspirasjon av miljøet på skolen, som kan minnes om Odd sitt skolemiljø.

I første illustrasjon kan jenta eleven har tegnet minnes om Odd. Dette kan vi se på det triste fjeset og at karakteren står alene. I neste rute er det tegnet en skole hvor det er skrevet "rin rin" ved siden av den. Andre rute viser en illustrasjon av to jenter, en som står og en som sitter. Begge har et smil om munnen og kan virke som at dette er inspirert fra boken hvor Odd får en venn. I siste rute har eleven tegnet en jente med noen noter ved siden av seg, som kan tyde på at hun synger.

Eleven i denne teksten har benyttet seg av forankring i illustrasjonen for å styrke verbalteksten. På første illustrasjon hvor jenta med et trist fjes er illustrert forankrer verbalteksten med å skrive at denne jenta er ensom og ikke har noen venner. Videre kan vi også se i neste rute tegn til forankring. Hvor Charllotte er på skolen, det er friminutt og det ringer inn. I illustrasjonen får vi se hvordan skolen ser ut, mens i verbalteksten får vi vite om den eksakte hendelsen som foregår i skolesammenhengen. I rute tre har eleven brukt forankringsprinsippet hvor ansiktsuttrykk og følelser forankres i illustrasjonen. Denne situasjonen korrelerer med situasjonen fra *Odd er et egg* hvor Odd sitt ansiktsuttrykk forandres når han møter Gunn.

Oppsummerende har eleven gjennom sin fortelling trukket paralleller fra både temaer, miljø og karakterer. Fra den ensomme og venneløse jenta til dannelsen av et nytt vennskap som ender i en lykkelig slutt, kan en se at elevens fortelling speiles i boken gjennom følelser og opplevelsen av et nytt vennskap. Ved å kombinere inspirasjon, kreativitet og god forankring har eleven skapt en egen tekst ut ifra *Odd er et egg*.

Elevtekst 10 - gutt



Figur 12: Elevtekst 10

Elevteksten handler om Per som er et egg, men i løpet av handlingen går det over til at Per sin bror er et egg fordi han må være forsiktig med broren. Per ønsker seg en vanlig bror og har lyst til å spise ham når han er sulten, men det er ikke mulig.

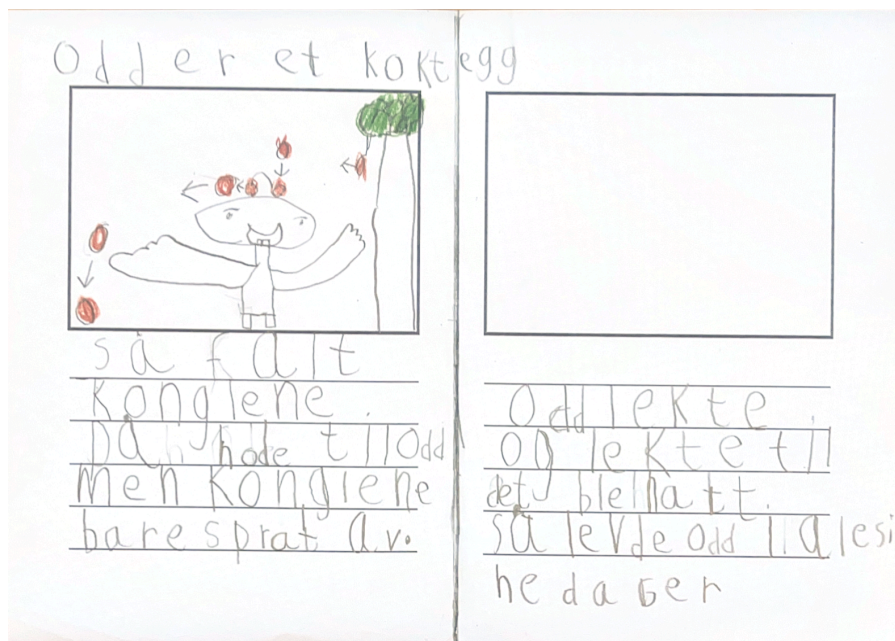
I verbalteksten blir vi presentert for Per, som fremstår som et egg. Gjennom hendelsesforløpet i teksten, oppstår en viss tvetydighet om det er Per eller broren hans som er det eggformede vesenet, men det antydes en tendens mot broren, basert på Pers ønske om en mer vanlig bror. Eleven har tydelig trukket inspirasjon fra *Odd er et egg*, selv om hovedvekten av teksten er preget av elevens egen fantasifulle utvikling. Det kommer frem at egg-motivet er den mest åpenbare påvirkningen fra boken, mens leken i skogen også kan være en kilde til inspirasjon.

To illustrasjoner følger elevens tekst, hvor den første fremviser en skikkelse omgitt av to trær. Figuren er utformet med sirkulære former for kropp og hode, med store øyne og et smil. Den andre illustrasjonen viser en lignende skikkelse ved et bord med to skåler og et hengende lys. I begge illustrasjonene har eleven i hovedsak benyttet seg av gråblyant, men med enkelte fargeslag på trærne og lyset.

Analyse av de to modalitetene sammen avdekker en bruk av både avløsnings- og forankringsprinsipper i elevteksten. Første illustrasjon knyttes til den verbale teksten, hvor vi identifiserer figuren med Per i skogen, i tråd med teksten. Denne type element gjør at eleven har tatt i bruk forankringsprinsipp. I den andre illustrasjonen observerer vi derimot en avløsningsprosess fra teksten. Siden figuren i begge illustrasjonene fremstår som nesten identisk, oppstår det en tvetydighet om hvorvidt det er Per eller broren som er tegnet. Teksten mangler en tydelig tematisk parallell til boken, men vi kan se på Pers frykt for å skade broren sin som en inspirasjon fra Odd som er redd for å skade seg selv.

Oppsummert har eleven benyttet seg av en betydelig grad av egen kreativitet, samtidig som han har hentet inspirasjon fra *Odd er et egg* for å konstruere sin egen tekst. Gjennom bruk av avløsnings- og forankringsprinsipper i både verbaltekst og illustrasjoner, oppnår eleven å skape en dypere forståelse for teksten som helhet. Til tross for visse uklarheter, er det tydelig at karakteren og miljøet er inspirert av boken.

Elevtekst 11 – gutt



Figur 13: Elevtekst 11

Elevteksten handler om Odd som er i skogen. I skogen faller kongler ned på hodet til Odd, men spretter av. Han leker i skogen dagen lang.

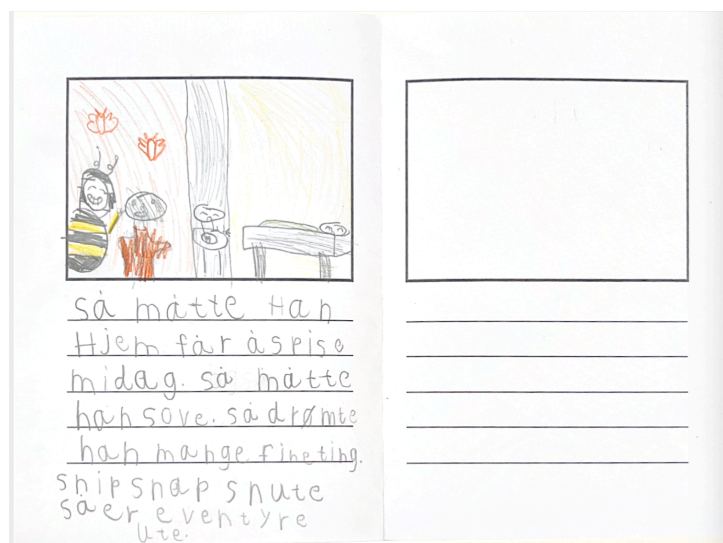
Eleven har videreført fortellingen etter at Odd ble et hardkokt egg. Dette blir særlig tydelig idet eleven beskriver hvordan konglene spretter av hodet til Odd, en hendelse som også finner sted i *Odd er et egg*. Videre har karakteren i elevteksten en modig og lekende holdning, noe som ligner på utviklingen av Odd mot slutten av boken, hvor han blir mer uredd og løssluppen.

Det kommer tydelig frem at eleven i denne teksten har forsøkt å etterligne Odd i illustrasjonen, ved å tegne et ovalt hode. Videre har eleven gjengitt konglene som faller og spretter av hodet hans. Til tross for bruk av lite farger, er det tydelig at eleven har valgt å plassere farger nøyaktig på de gitte elementene for å forsterke deres betydning. Denne tilnærmingen antyder at eleven har hentet inspirasjon fra avslutningen av *Odd er et egg* for å videreføre fortellingen om Odds liv.

I ikonoteksten blir det presisert at det er kongler som faller ned på hodet til Odd. Ved kombinasjon av tekst og illustrasjon er det tydelig at eleven har brukt redundansprinsippet. Elevteksten utdyper at konglene faller og spretter av hodet til Odd, en hendelse som illustrasjonen detaljert gjenspeiler. Videre benytter eleven avløsningsprinsippet ved å beskrive at Odd leker hele dagen, uten å inkludere detaljert tegning for dette segmentet.

Oppsummerende har eleven blitt påvirket av både karakteren Odd i utseende og væremåte, spesielt fra den lykkelige slutten fra boken. Dette indikerer en form for gjenskapning av bokens handling da eleven har latt seg inspirere av en bestemt hendelse. Elevens tegning er tydelig, og verbalteksten styrker effekten av illustrasjonen.

Elevtekst 12 - jente



Figur 14: Elevtekst 12

Elevteksten handler om en gutt som går hjem for å spise. Deretter la han seg til å sove, og drømte om mange fine ting.

Verbalteksten viser at eleven har blitt inspirert av noe fra handlingen fra boken. I boken drar Odd hjem etter han har lekt med Gunn. Når han skal sove, tenker han på alt det farlige som kan skje. Det kan se ut til at eleven har brukt disse handlingene i sin egen tekst, men byttet ut Odds vonde tanker med fine drømmer. Verbalteksten starter in medias res med setningen “så måtte Han Hjem får å spise middag”. Teksten kan derfor oppfattes som en videre handling fra slutten av *Odd er et egg*, hvor Odd og Gunn leker sammen i skogen.

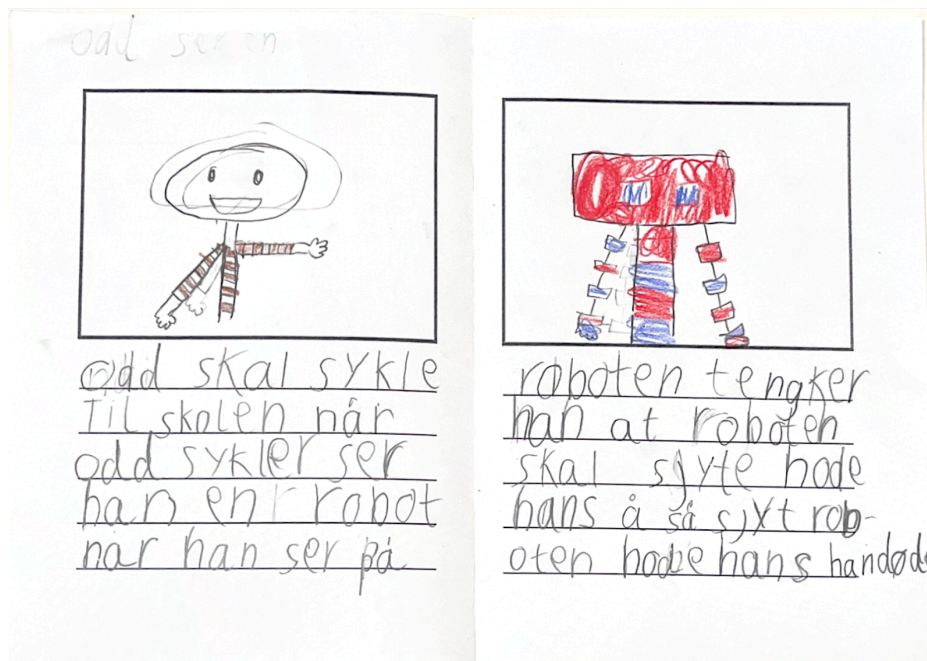
I illustrasjonen fremstår det som at eleven har delt tegningen inn i tre forskjellige deler. I den første delen til venstre i bildet, ser det ut til at eleven har tegnet Odd og Gunn, en skikkelse i bie-drakt og en med ovalt hode. Dette presiseres ved at hun har brukt de samme fargene som blir brukt i boken. I denne delen ser vi også at eleven har tegnet to sommerfugler. Sommerfugler kan vi også se i boken, spesielt i siste rute. Dette forsterker oppfattelsen om at eleven har fortsatt handlingen fra siste oppslag i *Odd er et egg*. I første del kan det også tyde på at eleven har tatt inspirasjon av temaet vennskap, i og med at hun har tegnet to skikkelser ved siden av hverandre som smiler. Delen i midten viser en karakter som vi tolker er Odd ut ifra hodeformen. Det er en liten illustrasjon som er vanskelig å tolke en handling ut av. I tredje del kan det se ut som en skikkelse som sover i en seng. Ut ifra de to andre delene, tolker vi at

dette er Odd som sover. I tegningen har eleven brukt flere av de samme fargene som går igjen i *Odd er et egg*, dette er farger som oransje, grå og gul. Her kan vi tenke at hun har blitt inspirert til å bruke de samme fargene for å fortsette handlingen fra boken.

Ikonoteksten gir oss en bredere forståelse av handlingen i elevteksten. Allerede i første setning gir det inntrykk av at eleven har tatt i bruk avløsningprinsippet, da det ser ut til at Odd må hjem etter å ha lekt med Gunn. Vi får ikke vite at Odd har lekt med Gunn i verbalteksten, men dette komplementeres i tegningen hvor bie-drakten forsterker tolkningen om at det er Gunn han er med. Den andre delen av tegningen var mer vanskelig å forstå, men sett med verbalteksten kan vi tolke at Odd spiser middag. I siste del av tegningen ser det ut til at det er Odd som sover, noe som forankres i verbalteksten.

For å oppsummere denne elevteksten kan vi se flere likheter med boken. Karakterene kan tydes på å være inspirert av Odd og Gunn, dette kommer tydelig frem i illustrasjonen. I ikonoteksten kan vi se at eleven har brukt hjemmet som miljø, men vi kan også tolke ut ifra første del av tegningen at Odd og Gunn er et annet sted og leker. Om eleven har fortsatt fortellingen etter bokens slutt, slik det gir uttrykk for, kan vi tolke det som at de leker i skogen. Gjennom tegningen opplever vi at temaet vennskap kommer til uttrykk.

Elevtekst 13 - gutt



Figur 15: Elevtekst 13

Elevteksten handler om Odd som skal sykle til skolen. Når han sykler ser han en robot. Odd tenker at roboten skal skyte han i hodet, noe som også skjer. Odd dør.

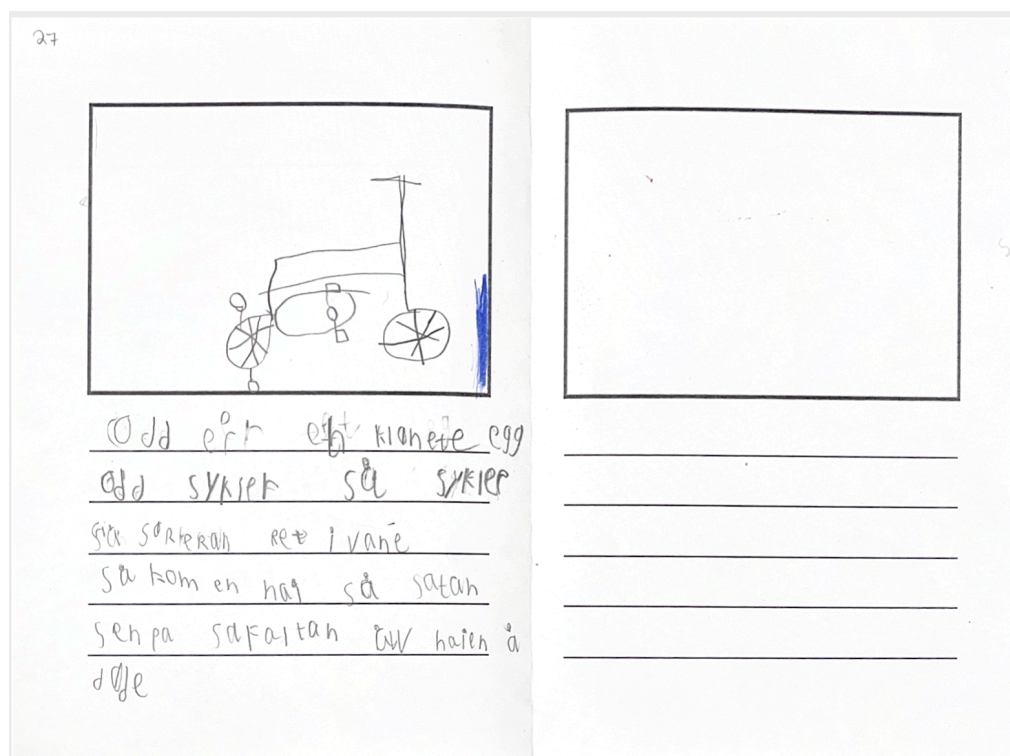
Verbalteksten starter med at Odd sykler til skolen, i motsetning til boken hvor Odd tar bussen. Til tross for motsetninger, kan det virke som at eleven har tatt en del inspirasjon fra boken til sin egen tekst. Odd, samt sykkelen og skolen er vesentlig for handlingen i boken. Siden disse elementene har stor betydning i boken, kan det være derfor eleven har valgt å ta det med videre. Roboten som blir skrevet inn senere i teksten, viser til at eleven har brukt egen fantasi til å utvikle teksten til sitt eget verk. Elevteksten fremstår mer dystert enn boken, da han skriver om skyting og død. Eleven har valgt å avslutte fortellingen på en annen måte enn den vi opplever i *Odd er et egg*. Kontrasten er stor da Odd i boken ender opp som en glad og uredd gutt, mens Odd i elevteksten ender opp død.

Eleven har tegnet illustrasjoner. Første illustrasjon viser tydelig en karakter som likner Odd. Dette kommer tydelig fram gjennom det ovale hodet og den stripete genseren, slik som han også har i boken. I likhet med boken, er han også i elevteksten spinkel med et stort hode. I andre illustrasjon ser vi en stripete skikkelse som kan se ut til å være en robot. Eleven har tegnet roboten med røde og blå striper, selv om fargene er annerledes kan stripene minnes om Gunn sin bie-drakt. Illustrasjonene viser tydelig karakterene utseende, men ikke noe utover dette.

I ikonoteksten er det brukt både avløsnings- og forankringsprinsipper. Avløsningen skjer allerede i første setning hvor Odd skal sykle til skolen, dette er ikke noe som vises i illustrasjonen. Forankringsprinsippet kommer til syne ved at både Odd og roboten er tegnet så presist at vi får en forståelse for hvem som er hvem i teksten. Dette vises også ved at Odd er den første som blir presentert både i illustrasjonen og i verbalteksten, mens roboten blir presentert sist.

Samlet sett kan det virke som at eleven har tatt inspirasjon fra boken, spesielt utseende til Odd. Han har også latt seg inspireres av motiv og miljø som sykkel og skolen, samtidig som han har benyttet seg av å skrive av egen fantasi.

Elevtekst 14 - gutt



Figur 16: Elevtekst 14

I denne elevteksten møter vi Odd som er et klønete egg. Han sykler ut i vannet, så kommer det en hai som Odd setter seg på. Odd falt deretter av haien og døde.

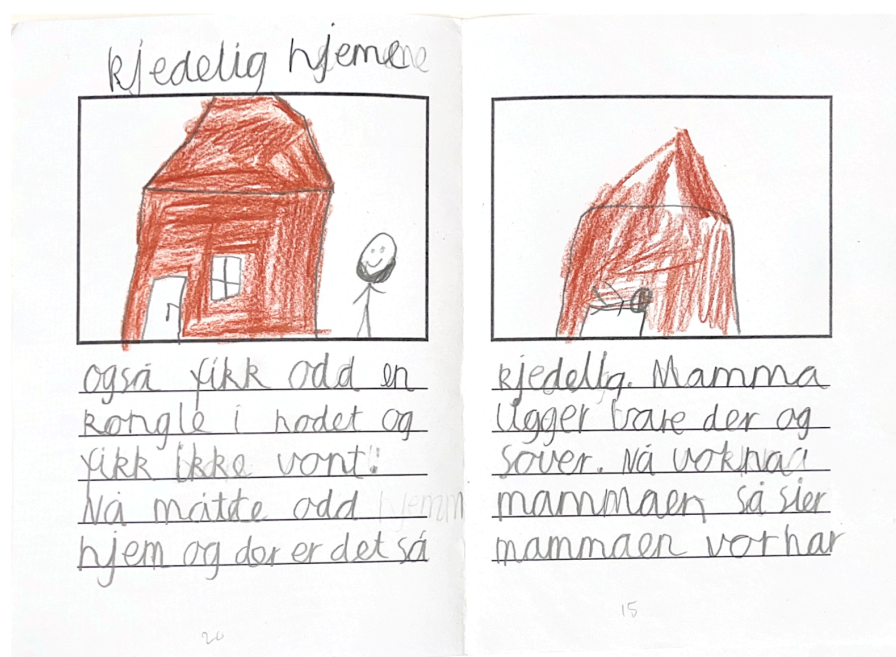
Verbalteksten innledes med en fremstilling av Odd som et klønete egg, i kontrast til boken hvor han fremstår som redd og bekymret. På tross av disse forskjellene, antyder elevteksten en påvirkning fra boken. Elementene Odd og sykkelen, som eleven har inkludert i teksten, spiller også en betydelig rolle i *Odd er et egg*, noe som kan forklare hvorfor eleven har valgt å skrive om disse aspektene i sin egen tekst. I teksten sykler Odd og faller i vannet, en hendelse som avviker fra bokens fremstilling hvor Odd ikke setter seg på sykkelen før mot slutten av historien da han behersket frykten sin. Haien som introduseres senere i teksten, indikerer at eleven har benyttet seg av egen kreativitet for å videreføre fortellingen. Den videre handlingen gjør elevteksten mer uhyggelig enn *Odd er et egg*, da Odd faller av haien og dør. Tematisk sett virker det ikke som om teksten er direkte inspirert av boken. Verken teksten eller illustrasjonen antyder at Odd er ensom eller redd, eller at det eksisterer noen form for vennskap eller kjærlighet i historien.

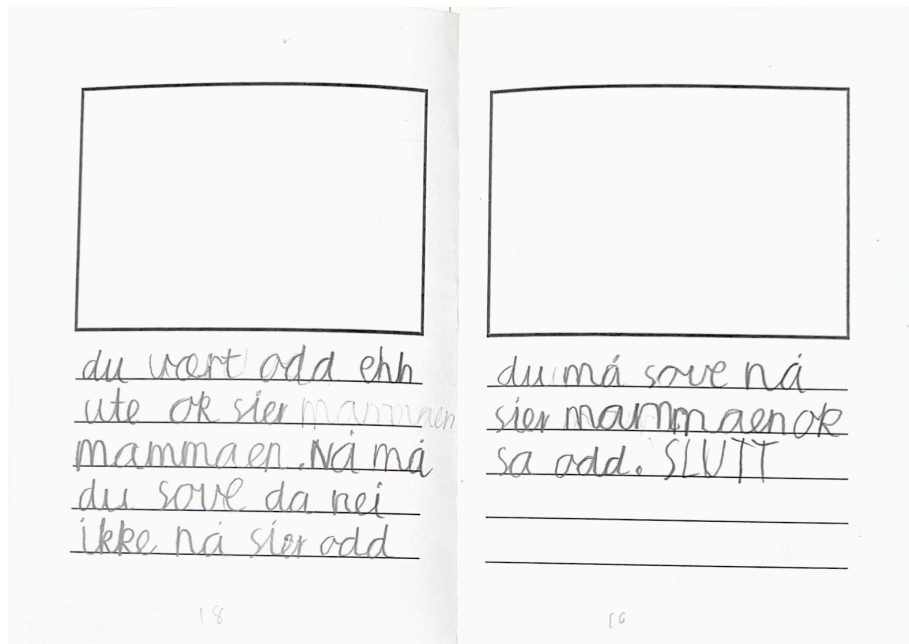
Illustrasjonen formidler begrenset informasjon i seg selv, da eleven har tegnet en sykkel og en blå strek foran. Det er mulig for oss å forstå at teksten handler om en sykkel, men det gis ikke ytterligere detaljer siden ingen figurer eller andre elementer er inkludert. Når ikonoteksten leses som en helhet, får vi en bedre forståelse av illustrasjonen. Vi forstår da at sykkelen tilhører Odd, og den blå streken representerer vannet. Det virker ikke som om eleven har hentet inspirasjon fra fargevalget i boken til sin egen illustrasjon. Tegningen fremstår som enkel og den blå fargen på vannet reflekterer en typisk kulturell konvensjon.

Både avløsnings- og forankringsprinsippene blir benyttet for å formidle informasjon i ikonoteksten. Forankringsprinsippet illustreres gjennom tegningen av sykkelen og vannet, som gir oss en klar forståelse av at sykkelen er sentral i teksten. Avløsningsprinsippet blir synlig ettersom verken Odd, haien eller andre handlingselementer blir presentert i illustrasjonen. Dette tvinger oss til å forestille disse elementene selv.

Oppsummert viser elevteksten til en viss grad inspirasjon fra *Odd er et egg* gjennom bruk av karakteren Odd og sykkelen, men inkluderer også egne elementer som haien. Tematisk sett skille elevteksten seg fra boken ved å være mer uhyggelig og ved å mangle de følelsesmessige aspektene som ensomhet og redsel. Illustrasjonen i elevteksten gir begrenset informasjon og viser en enkel skisse av sykkelen og vannet, uten å inkludere figurer eller andre detaljer. Både avløsnings- og forankringsprinsippene brukes for å formidle informasjon i teksten.

Elevtekst 15 - gutt





Figur 17: Elevtekst 15

Fortellingen starter med at Odd fikk en kongle i hodet uten at det gjorde vondt. Etter denne hendelsen måtte Odd hjem. Hjemme ligger mamma på sofaen og sover. Mammaen til Odd våkner og de snakker sammen, i slutten av samtalen ber moren Odd om å legge seg.

Elevteksten innledes in medias res og refererer til Odd som ikke får vondt i hodet av konglen som falt på han. Tekstens start viser til en fortsettelse fra bokens slutt hvor Odd er ute og leker. Eleven skriver i verbalteksten om moren, som i motsetning til bokens, har en større rolle i elevteksten. I boken har moren en mindre rolle og de utveksler få ord til hverandre. Dette står i kontrast til elevteksten hvor moren og Odd har en lengre samtale og moren virker mer involvert i livet til Odd. Til tross for forskjeller, ser vi også noen likheter med boken. Både i elevteksten og *Odd er et egg*, blir moren karakterisert som sliten og trøtt. For mange barn kan denne fremstillingen virke kjedelig, slik som eleven skriver i teksten sin. I elevteksten fremstår Odd tryggere i seg selv og mer bestemt enn han gjør i boken. Siden eleven har fortsatt på bokens handling, kan det være slik han tolker personlighetsendringen til Odd. Denne bestemtheten kommer tydelig fram når han sier imot ordren om leggetid fra moren.

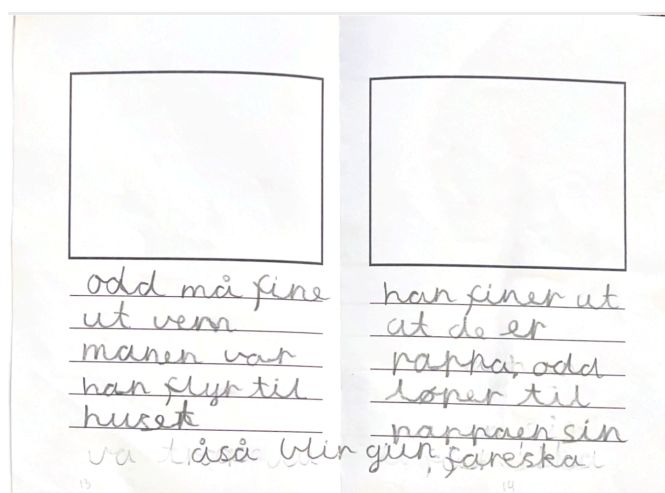
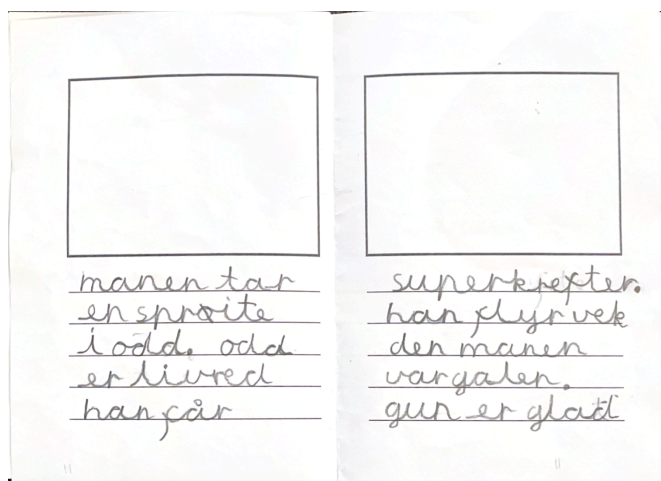
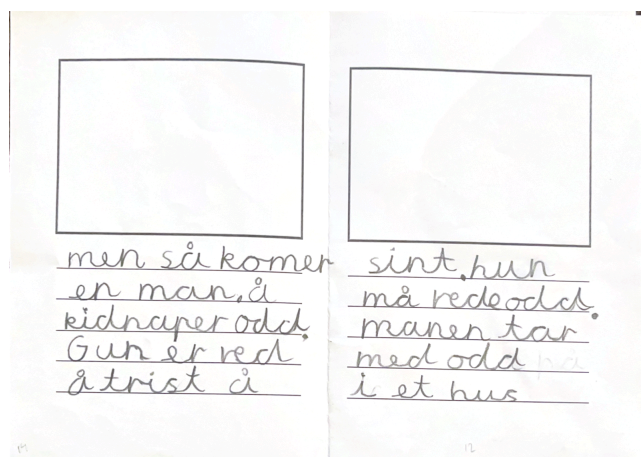
De to illustrasjonene viser huset til Odd. På første tegning ser vi et stort hus med Odd ved siden av. Huset er blitt tegnet helt brunt med et vindu og en dør på. Odd er tegnet som en blid strekemann med et rundt hodet og noe som kan fremstå som tevarmer på haken. På andre tegning har eleven tegnet det samme huset, men sett innenfra. Det ser ut til at Odd ligger i sengen og

sover. Huset er fortsatt tegnet med brunfarge, men denne tegningen ser ut til å ha blitt tegnet mindre nøyaktig enn første tegning.

I ikonoteksten kommer det tydelig bruk av avløsnings- og forankringsprinsippet. Forankringen skjer ved at eleven skriver om hjemmet hvor han i tillegg har tegnet det i illustrasjonen. I rute to har eleven tegnet et hus med en person som ligger i en seng, og i verbalteksten presiseres det at dette er moren. Avløsningen kommer klart frem i ikonoteksten da vi får lese om moren, men vi ser ikke et detaljert bilde av henne i illustrasjonen. Samtalen mellom moren og Odd er heller ikke tegnet, noe som gjør avløsningen enda tydeligere. Det er ingen åpenbar tematikk i elevteksten, men motivet kan være kjedsomhet hjemme.

Alt i alt reflekterer elevteksten både likheter og forskjeller fra *Odd er et egg*, der den utvider på karakterenes interaksjoner og forsterker morens rolle. Dette tilfører et nytt aspekt til historien selv om den fortsatt innehar noen likheter med boken. Bruken av avløsnings- og forankringsprinsippet bidrar til å styrke forståelsen av handlingen ved å se Odd, huset og morens sovesituasjon i illustrasjonene, samt lese om samspillet mellom mor og sønn.

Elevtekst 16 - gutt



Figur 18: Elevtekst 16

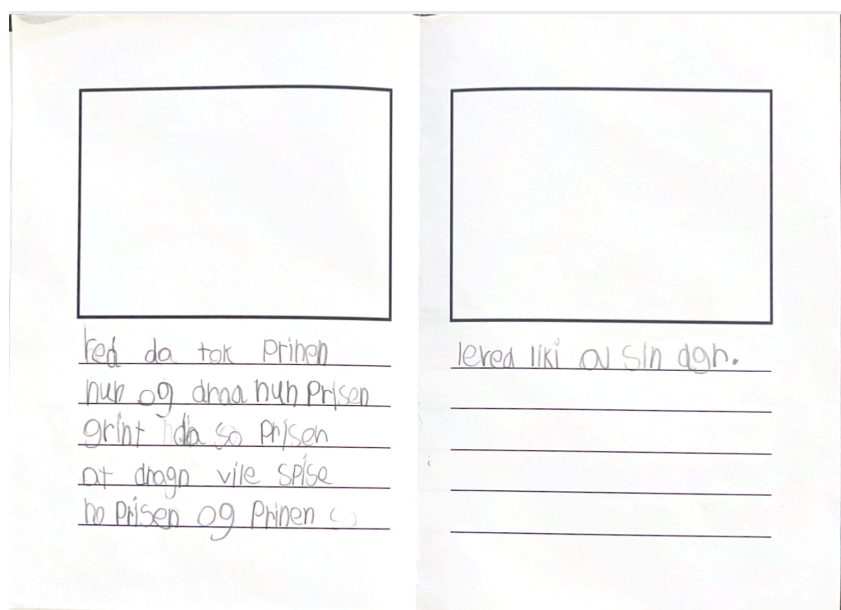
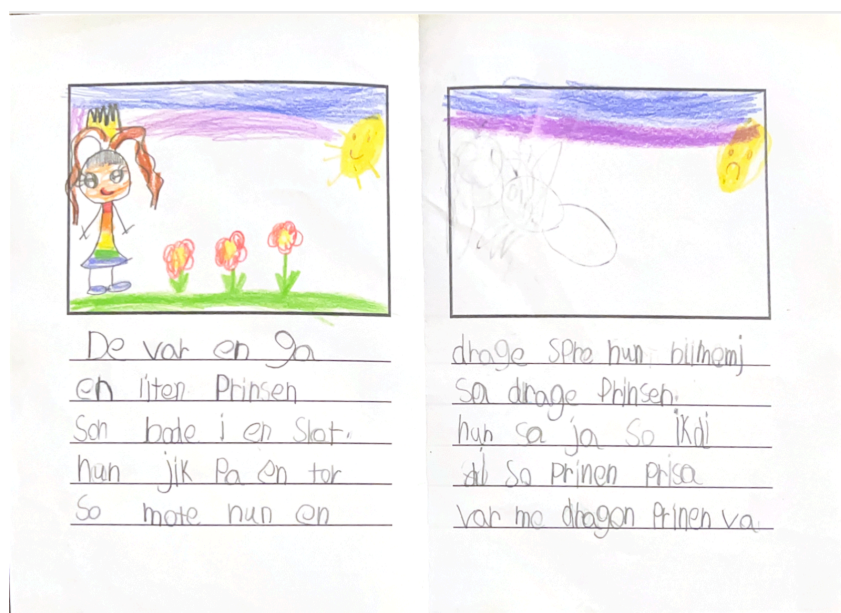
Elevteksten handler om Odd og Gunn. Plutselig blir Odd kidnappet og Gunn blir redd, trist og sint. Mannen som kidnapper Odd tar han med til et hus hvor han får en sprøyte. Sprøyten gjør at Odd får superkrefter og flyr vekk fra den gale mannen. Odd må finne ut hvem som kidnappet

ham. Han flyr tilbake til huset og ser at det var faren hans. Fortellingen slutter med at Odd løper bort til faren og Gunn blir forelsket.

Verbalteksten tar oss direkte inn i handlingen og fortsetter der boken slutter, hvor Odd og Gunn leker utendørs. Eleven har valgt å føre Odd og Gunn videre i sin egen tekst, men har ikke hentet inspirasjon fra konkrete motiver eller miljøbeskrivelser fra boken. I stedet har eleven benyttet seg av egen fantasi, introdusert elementer som fare, kidnapping og superkrefter. Disse nye innslagene står i sterk kontrast til *Odd er et egg*, hvor det er moren som er til stede, og hvor handlingen ikke involverer så dramatiske elementer som kidnapping og bruk av sprøyter. På tross av mangelen av inspirasjon fra motiver og miljøer fra boken, er de sentrale temaene likevel tydelige i elevteksten. Redsel, vennskap og kjærlighet manifesterer seg gjennom verbalteksten. Redselen oppstår når Odd blir kidnappet, og det blir klart i teksten at både Odd og Gunn blir redde. Gjennom hele handlingen forblir vennskapet mellom de to karakterene urokkelig. Gunn viser en rekke følelser og forsøker å redde Odd fra kidnapperen, noe som demonstrerer både vennskap og kjærlighet fra hennes side. Kjærligheten blir spesielt fremhevet mot slutten av fortellingen når Gunn utvikler romantiske følelser for Odd.

Mangelen av illustrasjon fra eleven til teksten har resultert i verbalteksten som den eneste tilgjengelige modaliteten for analyse. Med bare en modalitet til stede, er det ikke relevant å vurdere ikonoteksten. Til tross for at eleven har tatt med egne elementer i fortellingen, er de sentrale temaene fra boken gjenspeilet i elevteksten.

Elevtekst 17 - jente



Figur 19: Elevtekst 17

På grunn av utfordringene med å tyde verbalteksten, har det vært vanskelig å trekke klare konklusjoner angående handlingen. Likevel har vi gjort vårt beste for å gi en tolkning basert på tilgjengelig informasjon. Teksten handler om en liten prinsesse som bor i et slott. En dag går hun på tur hvor hun møter en drage. Dragen spør om prinsessen vil bli med den, noe hun

sier ja til. Så dukker prinsen opp. Prinsessen er redd for dragen. Prinsen passet på prinsessen og de kom seg unna dragen. De levde lykkelig alle sine dager.

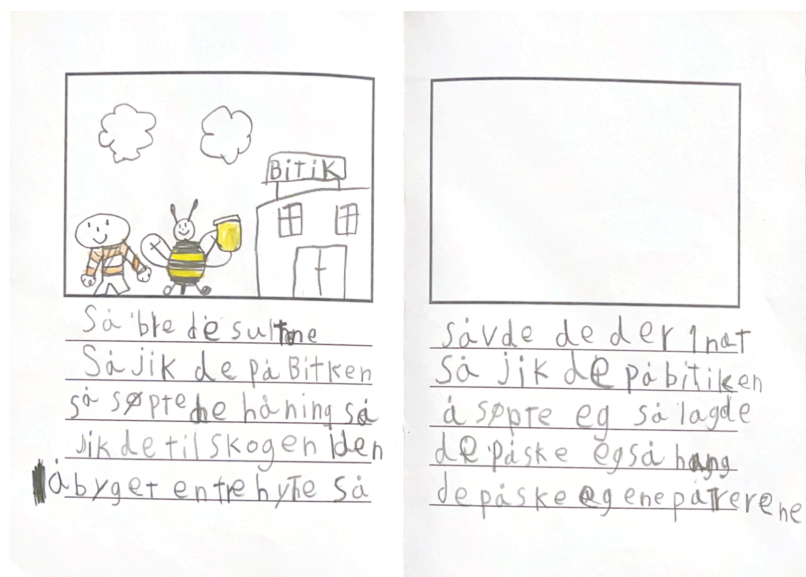
Eleven har skrevet om en prinsesse, prins og en drage. Gjennom handlingen kan en se at det er lite inspirert av *Odd er et egg*. Det kan virke som at eleven heller har latt seg inspirere av klassiske fortellinger om prinsesser og prinser. Mulig tegn til inspirasjon kan være likhet i forholdet til prinsessen og prinsen og Odd og Gunn, samt at begge fortellingene har en lykkelig slutt. Det er også noe likheter i tematikken hvor kjærlighet er i fokus.

Eleven har tegnet detaljerte og fargerike illustrasjoner. I rute èn er det et bilde av prinsessen i en fargerik kjole, en sol med smil om munnen, samt blomster og himmel i ulike farger. I rute to vi den samme himmelen og solen, men her har solen blitt tegnet med en munn som går nedover. Det ser også ut til at eleven har tegnet dragen, men visket den ut.

Ikonoteksten utvider vår forståelse for tekstens helhet. Illustrasjonen av prinsessen og omgivelsene forankrer seg i verbalteksten ved å se hvordan hun ser ut og hvor hun går på tur. Fargebruken og den glade solen forsterker inntrykket av at prinsessen var lykkelig før hun møtte på dragen. Dette inntrykket endrer seg på andre rute hvor dragen blir skrevet inn og illustrasjonen viser en trist sol.

For å oppsummere elevteksten har eleven skapt en fargerik og interessant fortelling. Gjennom analysen av verbalteksten og illustrasjonene virker det som om eleven har trukket inspirasjon fra klassiske eventyr om prinsesser, prinser og drager, heller enn å fokusere på de kjente elementene i *Odd er et egg*. Dette kan indikere en manglende forståelse av den tildelte oppgaven og bokens kontekst, eller en lyst til å skrive om eventyrsjangeren istedenfor.

Elevtekst 18 - jente



Figur 20: Elevtekst 18

Teksten handler om Odd og Gunn som drar på butikken fordi de er sultne. På butikken kjøper de honning. Videre drar de tilbake til skogen og bygde en trehytte, hvor de sover en natt. Dagen etter dro Odd og Gunn på butikken og kjøpte egg som de lagde påskeegg av. Disse hang de på trærne i skogen.

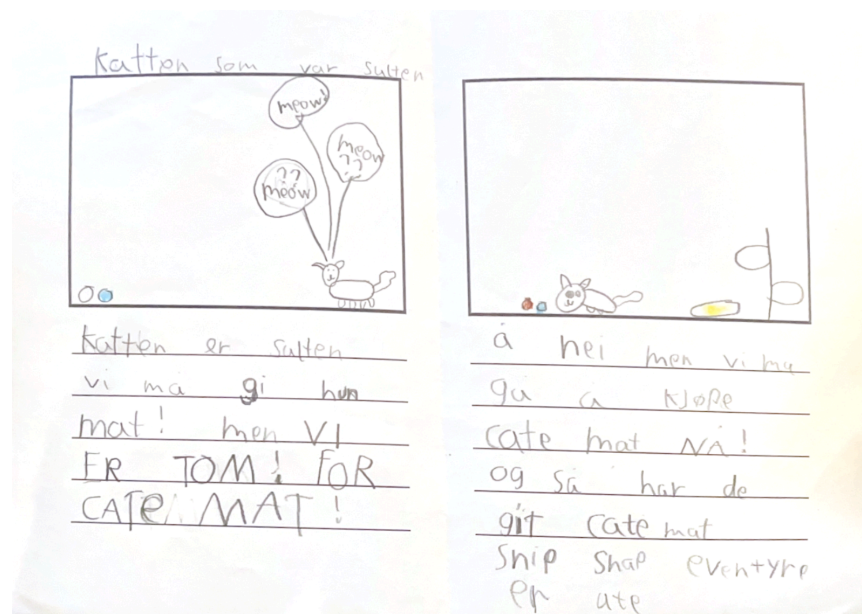
Verbalteksten innledes in medias res og fortsetter på handlingen fra da Odd og Gunn leker ute i skogen. De ble deretter sultne og gikk på butikken for å kjøpe honning. Eleven har tatt mye inspirasjon fra boken til teksten sin, både gjennom karakterer, miljø, motiv og tematikk. Til tross for at karakterene i verbalteksten blir henvist som “de”, forstår vi det som at det er Odd og Gunn det blir skrevet om. Butikken, skogen, honningen og eggene er miljøer og motiv eleven tydelig har tatt med seg fra boken. I likhet med boken, går temaet vennskap igjen gjennom hele elevteksten. Selv med mye inspirasjon tatt av boken, ser vi at eleven i tillegg har tatt med egne elementer og egen fantasi til å fortsette handlingen. Dette kommer til syne gjennom trehytta, overnatting og påskeegg.

Eleven har tegnet en illustrasjon med to karakterer hvor hun har blitt inspirert av utseende til Gunn og Odd. Tegningen av karakterene er detaljert og med samme farger på klærne som i boken. Eleven har også tegnet butikken som de kjøper egg og honning i, samt en krukke med honning som Gunn holder. Det er brukt gråblyant på alt annet enn Odd og Gunn, noe som gjør at det blir et blikkfang på karakterene overfor miljøet rundt.

Gjennom ikonoteksten blir det mer markant hvem teksten handler om. Illustrasjonen av Odd og Gunn forankrer seg i verbalteksten hvor eleven henviser dem til “de” og vi ikke konkret får vite hvem “de” er. Forankringsprinsippet blir også benyttet ved at eleven har tegnet honningen og butikken. Avløsningen kommer til syne i ikonoteksten da Odd og Gunn drar til skogen og bygger en trehytte. Dette har eleven valgt å ikke fokusere på i illustrasjonen, noe som gjør at leseren må danne seg et eget bilde av hendelsen. Tematikk blir forsterket i ikonoteksten ved å se på oppstillingen og ansiktsuttrykkene til karakterene i illustrasjonen. De har et innbydende kroppsspråk og muntert ansiktsuttrykk, slik som Odd og Gunn har i slutten av boken.

Som en oppsummering har eleven skrevet videre på fortellingen med en god blanding av inspirasjon fra boken og egen fantasi. Eleven har inkludert både karakterer, motiv, miljø og tematikk til teksten sin. Avløsnings- og forankringsprinsippet gjør forståelsen av teksten klarere, spesielt angående karakterene.

Elevtekst 19 - jente



Figur 21: Elevtekst 19

Denne fortellingen handler om en katt som er sulten. Katten må få mat, men det er tomt. De drar for å kjøpe kattermat, og da får katten maten sin. Vi ser i verbalteksten at eleven for det meste har benyttet seg av egen fantasi og løselig latt seg inspirere av miljøet *hjemmet* i *Odd er et egg*. I illustrasjonene ser vi ikke noe som tyder på inspirasjon fra boken. Det er derimot en god bruk av avløsnings- og forankringsprinsippene i elevteksten, da vi får en bredere forståelse av handlingen gjennom ikonoteksten. Avløsningprinsippet kommer til syne da eleven skriver i

første person flertall. Eleven bruker «vi» som et personlig pronomen, men har ikke tegnet eller presisert i verbalteksten hvem «vi» refererer til. Derfor vil avløsningsprinsippet komme til uttrykk ved at leseren må tolke selv hvem «vi» er. Den fraværende inspirasjonen fra boken kan tyde på at eleven ikke har forstått oppgaven, bokens innhold eller bare ønsket å skrive om egen interesse.

5.0 Funn og drøfting

Da vi analyserte elevtekstene, systematiserte vi ulike kategorier vi ville se nærmere på. Disse kategoriene var karakterer, miljø og tematikk i lys av ikonotekstprinsipper. I funn- og drøftingsdelen har vi i de fleste kategoriene plukket ut noen elevtekster, drøftet de mot hverandre, for så å drøfte de mot boken og teori. Noen elevtekster kan imidlertid passe inn under flere kategorier, noe vi viser til i selve funnene. Dette skyldes at flere elevtekster inneholder elementer som går igjen i ulike kategorier. Vi har derfor valgt å fokusere på de elevtekstene som utmerker seg mest i den gitte kategorien.

5.1 Karakterer

Flere av elevene har brukt Odd og Gunn i sine fortellinger, enten alene eller begge to. Elevene har brukt karakterene på forskjellige måter. Noen har kun brukt navn og illustrert de på en egen måte. Andre har brukt navn og tatt med karakteristiske trekk ved dem, som for eksempel bie-drakt, ovalt hode, klær osv. Noen har skrevet karakterene med de personlighetstrekkene de viser i boken, mens andre har endret karakterenes personlighet. Det er fire som ikke har tatt med karakterene, verken med navn eller karakteristiske trekk.

Elevene har blitt inspirert på ulikt nivå. Elevtekstene 1, 2, 3, 4, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16 har tatt med navnet Odd, men det varierer om de har tegnet han eller ikke. Som vi ser i elevtekstene 4 og 13, har elevene tegnet Odd nesten identisk fra boken. De har spesifisert tegningen med det ovale hodet og stripete genser, slik vi ser han i boken. Andre har tatt med navnet Odd i sin elevtekst, uten å tegne Odd likt som i boken. For eksempel har elevtekst 3 brukt navnet Odd, men tegnet en hai. Det samme skjer i elevtekst 6 hvor eleven har tegnet Odd som en sommerfugl. I elevtekst 15 er det også brukt navnet Odd, men det er ingen av de karakteristiske trekkene som er med. Elevtekst 1 bruker Odd, men har et ulikt utseende.

Elevtekst 11 har tatt med det karakteristiske ovale hodet til Odd, mens resten av kroppen ser veldig annerledes ut. Det samme ser vi i elevtekst 2, hvor karakteren er tegnet som en strekmann, men har et ovalt hode som gjør at vi kan se at det er Odd. Elevtekst 12 har også tegnet Odd med samme hodeform, men annerledes kropp.

Det er kun tre elever som har inkludert Gunn sitt navn i verbalteksten, dette ser vi i elevtekstene 1, 6 og 16. Elevtekst 6 skiller seg ut fordi det er den eneste som har tatt med Gunn både i

verbalteksten og tegnet henne likt i egen illustrasjon som i boken. Elevtekst 5, 12 og 18 har også tegnet Gunn identisk, men de har ikke inkludert henne i verbalteksten.

Det er ingen av tekstene som kun har med Gunn som karakter fra boken. Det er flere av elevene som har tatt med karakteren Gunn, men da også har tatt med Odd. 1, 5, 6, 12, 16 og 18 har tatt med begge karakterene i form av navn, utseende eller begge deler. Et annet spennende funn er at de fleste elevene har tatt med minst to karakterer, i større og mindre grad, bortsett fra elevtekst 11 og 19, som bare har én. Mens noen har tatt med Odd og Gunn, har andre for eksempel tatt med Odd og en annen oppdiktet karakter. Dette kan for eksempel være Georgina (elevtekst 4), robot (elevtekst 13), karatesneglen (elevtekst 2) og mamma (elevtekst 15) og skilpadde (elevtekst 3). Noen av elevene har også to karakterer som verken er Odd eller Gunn, dette finner vi i elevtekstene 7, 8, 9, 10 og 17. Grunnen til at dette er interessante funn er fordi det kan vise at elevene har forstått betydningen av dynamikken mellom to karakterer og hvordan forholdet mellom dem kan brukes til å drive historien fremover. Dette kan også tyde på at elevene har utforsket både kreativiteten sin, og evnen til å skape varierte og spennende karakterer.

Samtlige elevtekster har altså med Odd som hovedperson i sin handling, noe som er forventet da han har en så stor rolle i *Odd er et egg*. I boken er det Odd alt handler om, og vi blir derfor best kjent med han og hans synspunkt på livet. Slik Michelsen (2022, s. 74) skriver, er det vanlig at hovedpersonen er en spesiell «type» som leseren lettere kan kjenne seg igjen i. Dette er slik vi kan se Odd, en bekymret og redd gutt som senere blir glad og uredd. Denne «typen» kan være lett å kjenne seg igjen i for elevene, noe som gjør det naturlig at så mange har brukt han som inspirasjon i sine tekster. Selv om mange har brukt Odd som sin hovedkarakter, har de gjort det på mange forskjellige måter. Elevene har tolket Odd på sitt eget vis, noe som viser seg i elevtekstene. Noen har tolket Odd som bekymret, slik som vi ser i elevtekst 11. Andre har tolket han som modig, slik vi leser i elevtekst 16. Han har også blitt fremstilt som forelsket i elevtekst 1, og som redd i elevtekst 3. Basert på Nikolajeva (2013, s. 249) som utforsker bildebøkens potensiale til å utvikle barns følelsesmessige forståelse, ser vi at noen av elevene ikke har fremstilt Odd på en måte som viser dybde i karakterens personlighet. Dette kan tyde på mangel på forståelse, spesielt når det gjelder empati, da de muligens ikke har innsikt i hvorfor Odd opplever følelsene sine på den måten han gjør.

Som tidligere nevnt har de aller fleste tatt med en biperson slik som Gunn er for Odd. Typiske trekk for bipersoner kan være at de ofte er mer statiske enn hovedkarakteren (Jansen, 2009, s. 58; Larsen, 2018, s. 58–59). I boken er Gunn den blide, utadvendte og livsglade jenta gjennom hele fortellingen, altså er hun en statisk birolle i forhold til Odd som endrer seg i løpet av boken. Denne statiske tilnærmingen til en biperson kommer til uttrykk i flere av elevtekstene. I elevtekstene 7 og 15 ser vi tydelige paralleller til bipersonene Gunn og mamma i boken. Forfatteren av elevtekst 7 har valgt å introdusere bipersonen, Herr Løve, på ganske lik måte som Gunn ble introdusert i boken. Herr Løve blir beskrevet som en ny venn som leker med Løve hele dagen, vi får ikke vite noe mer om hvem Herr Løve er eller hvordan forholdet deres utvikles videre. I elevtekst 15 ser vi likheter mellom mammaen i boken og moren i elevteksten. Selv om begge er bipersoner med statisk rolle har forfatteren av tekst 15 tatt med moren i en større grad enn i boken. Mens elevtekstene 7 og 15 presenterer bipersonene som statiske karakterer, blir Gunn i elevtekst 16 skrevet som en mer dynamisk birolle. Vi får vite hva hun føler når Odd blir kidnappet, at hun vil redde han, for så at hun blir glad og forelsket i slutten av fortellingen. Ser man elevteksten i lys av *Odd er et egg*, har bipersonen samme rolle i vennskapet som Gunn har i boken, noe som er naturlig da fortellingen er en fortsettelse av boken.

Gadamer mente at det er nesten umulig å forstå verden uten noen forkunnskaper (Gilje, 2019, s. 151). I denne sammenheng kan vi se på det Nikolajeva (2013) skriver om empati for karakterer i bøker. Et mulig funn er at de elevene som har satt seg inn i Odds liv fra boken, har en bredere forståelse av empati enn de som har tatt med Odd i sin tekst uten noe tematisk sammenheng. Nikolajeva (2013) skriver at man utvikler empati blant annet gjennom å lese bildebøker, noe som kan tyde på at de elevene som har tatt med en hovedkarakter hvor følelser er inkludert, har mer erfaring med bildebøker enn de som ikke har det (s. 249). To eksempler på disse teoriene er elevtekstene 11 og 9, som er veldig ulike. I elevtekst 11 får Odd kongler på hodet. Vi får ikke noe videre innsikt i personligheten eller følelsene til Odd, bortsett fra det lille smilet i illustrasjonen. Både karakteren og handlingen er svært statisk, noe som kan tyde på at eleven har mindre erfaring med å sette seg inn i andres følelser og liv om vi skal se elevteksten gjennom Nikolajevas (2013) syn. Forfatteren av elevtekst 9 har derimot klart å tydelig inkorporere flere temaer og følelser gjennom hovedkarakteren. Hun har oppdiktet en dynamisk karakter som vi blir godt kjent med gjennom ikonoteksten. Slik som både Gadamer og Nikolajeva (2013) skriver, kan dette vise at eleven har mer forkunnskaper og erfaring om følelsesliv og lesing av bildebøker.

5.2 Miljø

Når vi har gjennomgått funn av ulike miljøer, har vi fokusert på hjemme-, skole-, skogs og bymiljøer. Vi har sett om det er noe inspirasjon i verbaltekst eller illustrasjon, eventuelt i begge modalitetene. Graden av tydelighet varierer når det gjelder fremstillingen av miljø.

Hjemmet er et miljø flere av elevene har valgt å bruke i egen tekst. Vi har valgt å ta med de elevtekstene som inneholder enten tegninger eller hendelser i verbalteksten som foregår i hjemmet. Noen elever har skrevet om at karakterene “går hjem”, disse har vi ikke tatt med, med mindre hendelsen fortsetter i hjemmet. Elevtekstene 4, 8, 10, 12, 15 og 19 har tatt med dette miljøet på ulike måter.

Eleven i elevtekst 4 har tatt med hjemmet i både verbaltekst og illustrasjon, hvor Odd sover og kler på seg. Tegningen er nøyaktig, med detaljer som bilder, blomster og lampe over sengen. Her ser vi også paralleller til oppslag 4 i boken hvor Odd ser seg i speilet og snakker med moren. Elevtekst 8 har også blitt inspirert av hjemmemiljøet, men i motsetning til elevtekst 4 har denne eleven fokusert mest på utsiden av huset i illustrasjonen. I verbalteksten derimot, har hun skrevet mer om hendelser som foregår inne i hjemmet, som for eksempel samtale med mor.

I elevtekst 10 blir det ikke eksplisitt nevnt at handlingen skjer hjemme. Ved å se på ikonoteksten forstår vi gjennom illustrasjonen at karakteren er hjemme og spiser egg. Vi ser i denne elevteksten at broren blir introdusert, noe som gjør hjemmesituasjonen mer naturlig. I elevtekst 12 skjer det meste av handlingen hjemme. Dette ser vi i ikonoteksten, hvor vi får vite at «han» spiser middag, sover og drømmer om fine ting. De to siste elementene er også en parallell vi ser mellom elevteksten og boken.

Elevtekst 15 viser også inspirasjon fra hjemmet, da eleven har tegnet et stort hus og både tatt med utsiden og innsiden av huset. I likhet med elevtekstene 4 og 8, har denne eleven også valgt å ta med et familiemedlem i handlingen sin. Eleven har i denne teksten tatt med moren. Situasjonen med moren viser tydelige likheter med moren til Odd i boken, hvor hun ligger på sofaen og sover. En annen parallell fra hjemmet, er at Odd legger seg for å sove. Elevteksten viser mer motstand for leggetid fra Odd, noe som ikke vises i bokens handling. Dette kan tyde på at eleven har inkorporert egne opplevelser fra hverdagen, noe som ikke er uvanlig, ifølge Birkeland et al (2021, s. 81).

I elevtekst 19 blir det heller ikke eksplisitt skrevet eller illustrert at handlingen foregår hjemme, men siden det handler om en katt som trenger kattemat, tolker vi det slik. I motsetning til de andre elevtekstene, har denne eleven valgt å fokusere på husdyr istedenfor karakterer i form av mennesker. Slik som forfatteren til elevtekst 15 har skrevet om noe dagligdags, kan vi tenke at katter er noe hverdagslig for forfatteren av elevtekst 19.

Miljøet *skolen* er det ikke like mange som har tatt med i sin tekst, kun elevtekstene 6, 9 og 13. Dette kan være fordi dette miljøet ikke er en like stor del av boken som de andre miljøene. Elevtekst 6 har tatt med skolen i verbalteksten, og eksplisitt i illustrasjonen. Selv om det er vanskelig å forstå at han er på skolen gjennom illustrasjonen, forstår vi dette gjennom verbalteksten. Der skrives det at Odd er redd for å bli mobbet fordi han er alene i friminuttene. I elevtekst 9 skjer hele handlingen på skolen. Vi leser om Charllotte som er ensom på skolen, men blir venn med Siri i løpet av fortellingen. Til tross for at skolen ikke er i stort fokus i boken, har eleven trukket en tydelig parallell mellom Odd og Charllotte sin skolesituasjon. I alderen til disse elevene er det vanlig med et omfattende fokus rundt vennskap og lek på skolen, derfor er det ikke unaturlig at hun ble inspirert av Odd sin ensomhet i skolen.

Et annet miljø som dukker opp i boken, er *skogen*, noe vi ser flere av elevene har tatt med i sine tekster. Både elevtekst 2, 10, 11 og 18 har blitt inspirert av dette miljøet. Skogen blir formidlet på ulike måter i *Odd er et egg*. Fra å oppleves som mørk og skummel, går skogen over til å bli et lyst og trygt sted for Odd å være. I elevtekstene blir også skogen formidlet med forskjellige tilnærminger.

I elevtekst 2 har eleven skrevet om Odd som er alene i skogen og er nedstemt. Dette står i likhet til boken, da Odd satt alene i skogen og ventet på Gunn som vi ser i oppslag 11. Eleven har formidlet skogen som miljø gjennom ikonoteksten. I verbalteksten står det at Odd er alene i skogen, noe illustrasjonen underbygger, da vi ser tegning av et tre. Det samme ser vi i elevtekst 10, hvor det står i verbalteksten «Per er i skogen og leker», noe illustrasjonen komplementerer. Hvis vi sammenligner disse elevtekstene, kan vi se noen forskjeller i formidlingen av Odd og miljøet. I elevtekst 2 er Odd trist og tegningen er grå og fargeløs, mens elevtekst 10 formidler en blidere karakter og tegningen er mer fargerik. Selv om begge har brukt skogen i teksten sin, har de tatt inspirasjon fra forskjellige stadier av skogen fra boken.

I elevtekst 11 står det implisitt i verbalteksten at Odd er i skogen, og dette vises klart gjennom illustrasjonen hvor vi ser Odd og et tre på siden. Eleven bruker kongler for å tydeliggjøre at

Odd er i skogen. Teksten avsluttes med at Odd leker i skogen dagen lang. Dette kan bli sett på som en parallell til oppslag 9, hvor Odd og Gunn leker i skogen hele dagen. En annen likhet mellom elevteksten og boken, er konglene som faller. I boken går Odd med paraply i skogen i frykt for at kongler skal falle på hodet hans og knuse det. Eleven har i teksten sin inkludert denne hendelsen, men hun har plassert den i fortellingen etter at Odd har blitt et hardkokt egg.

Forfatteren av elevtekst 18 har valgt å formidle skogen kun gjennom verbalteksten. I motsetning til de andre elevtekstene, inneholder denne mer egen fantasi når det kommer til lek i skogen. Karakterene bygger en trehytte og overnatter i den, mens de senere henger opp påskeegg i trærne. I denne kategorien har forfatteren brukt minimalt med inspirasjon fra boken, men heller muligens tatt med mer inspirasjon fra en annen kilde hun har sett eller hørt på.

Det siste miljøet vi har sett på i analysen er *byen*. Dette miljøet ser vi forfatterne av elevtekstene 4, 8 og 18 har brukt og formidlet på forskjellige måter i sine tekster. I elevtekst 4 er byen formidlet gjennom illustrasjon i rute to. Til tross for at eleven ikke har tatt med byen i verbalteksten, ser vi at hun har tatt en del inspirasjon fra boken i illustrasjonen. Tegningen av byen i bakgrunn er inspirert av boken, og vi ser tydelige likheter når det kommer til form og farge på bygningene. I boken er byen ofte plassert i bakgrunnen og kan virke fargeløse fra det perspektivet, slik vi ser i for eksempel oppslag 18. Eleven har også tegnet personer som går forbi byen, i likhet med oppslag 13.

Forfatteren av elevtekst 8 har inkorporert *byen* i både verbaltekst og illustrasjon. I første rute har eleven tegnet byen på lik måte som forfatteren av elevtekst 4. Vi ser eleven har tatt mye inspirasjon fra boken i hvordan hun har formet bygningene og valg av farge. I likhet med verbalteksten i oppslag 12, har eleven inkludert butikk i sin tekst. I verbalteksten går Siri på butikken for å kjøpe egg, dette viser tydelige paralleller til *Odd er et egg*, hvor Odd går og kjøper honning. Egg er et sentralt motiv som fremtrer på ulike måter i boken, derfor er det naturlig at eleven har brukt samme motiv i sin tekst.

I elevtekst 18 blir *byen* vist på en annen måte enn boken og i de to andre elevtekstene. Eleven har ikke tegnet hele byen med flere bygninger, men heller fokusert på et nærmere bilde av butikken. I likhet med boken skal karakterene i elevteksten kjøpe honning. Forfatteren av denne elevteksten har brukt to miljøer, både byen og skogen. Vi ser at byen og butikken har en mindre rolle i motsetning til skogen.

Vi har sett at mange av elevene har tatt inspirasjon fra de fire mest relevante miljøene i *Odd er et egg*. Disse miljøene; hjemmet, skolen, skogen og byen, er hverdagslige miljøer for elevene. Slik som Birkeland et al (2021) skriver, er det ikke uvanlig at barns tekster handler om hverdagssituasjoner rundt nærmiljøet (Birkeland et al., 2021, s. 81). I denne sammenheng støtter funnene våre denne teorien, hvor over halvparten av elevtekstene har inspirasjon fra et eller flere miljø fra boken.

Nikolajeva (2001) sier at miljø i en bok er hvor handlingen foregår og tidsrommet rundt det. I elevtekstene har elevene klart å presisere hvor handlingen foregår, enten i verbaltekst eller illustrasjonene. Vi opplever dog at tidsrommet ikke er like godt presisert. De fleste tekstene er skrevet i presens, noe som kan tyde på at de ikke har kommet til det nivået i skriveopplæringen hvor de får en dybde i fortellingene sine, markert blant annet ved mer variert tempusbruk. Elevtekstene er overfladiske og mangler dypere skildring av tid og sted, noe som er vanlig da dette er et kompetansemål til senere alder (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7–8).

De ulike miljøene kommer til syne på forskjellige måter i elevtekstene. Noen inkorporerer miljøene i ikonoteksten, mens andre begrenser seg til å kun inkludere de gjennom verbalteksten eller illustrasjonen. Til tross for at det ofte foreligger en tematisk betydning i disse miljøene (Jansen, 2009, s. 66), er det samtlige elevtekster vi ikke identifisert tydelige indikasjoner på en tematisk sammenheng i miljøene som elevene har utforsket i tekstene sine. Selv om elevene har tatt mye inspirasjon fra *Odd er et egg* med hensyn til disse miljøene, har ikke alle greid å fange essensen av dem. I boken har Aisato bevisst benyttet seg av fargevalget i illustrasjonene for å fremheve tematikken i de ulike miljøene Odd befinner seg. I elevtekstene har ikke elevene anvendt tilsvarende tydelig fargebruk i relasjon til miljøene, men har i stedet latt seg inspirere av Aisato sin tilnærming til boken. Et godt eksempel på dette funnet ser vi i elevtekstene 4 og 8. Forfatteren av tekst 4 har evnet å formidle den tematiske dybden som verbalteksten presenterer gjennom illustrasjonen. I verbalteksten får leseren inntrykk av at Odd er glad og forelsket, noe eleven har forttersket med bruk av sterke farger. Fargebruken gjør at eleven har klart å forsterke tematikken rundt miljøet. Mens i elevtekst 8 har eleven blitt inspirert av Aisato sin tilnærming til tematikken rundt miljøet *byen*, hvor bygningene er fargeløse og triste. I verbalteksten står det derimot at Siri skal til byen å kjøpe egg, noe vi ikke opplever som en trist hendelse.

5.3 Tematikk

I denne delen av drøftingen vil vi ta for oss funnene knyttet til tematikken vi ser i *Odd er et egg*. Vi har plukket ut et utvalg av elevtekstene for å belyse disse funnene nærmere. Dette er for å se hvordan tematikken fremstilles i de ulike tekstene og hvordan disse kan sammenlignes med boken. Tematikk som går igjen i boken er *redsel*, *ensomhet*, *vennskap* og *kjærlighet*, noe vi ser mange av elevene har brukt som inspirasjon til sine egne tekster.

Tematikken *redsel* finner vi i elevtekstene 3, 6 og 16. Tematikken fremstilles i ulik grad og på ulike måter, men felles for disse tekstene er at hovedkarakterene er redde, enten for å skade seg eller bli mobbet. *Ensomhet* kommer tydeligere frem i elevtekstene 6, 7 og 9, som har til felles at hovedkarakteren ikke har noen venner. Tematikken i elevtekstene blir forsterket ved at karakterene har et trist ansikt i starten av fortellingene. Alle fortellingene avsluttes med at karakterene får seg en venn, noe som endrer ansiktsuttrykket fra trist til glad.

Temaet *vennskap* kommer til syne i ulik grad i elevtekstene 6, 7, 9, 12, 16 og 18. Som nevnt over, omhandler elevtekst 6, 7 og 9 også dette temaet, da disse fortellingene handler om utviklingen av et nytt vennskap. I elevtekst 12, 16 og 18 er vennskapet allerede etablert fra starten av fortellingen. Elevtekst 12 skiller seg ut, da det kun er illustrasjonen som viser til noe vennskap. Verbalteksten handler om hva hovedkarakteren gjør hjemme og nevner ikke noen andre personer. Det siste temaet *kjærlighet* vises i større grad i elevtekstene 1, 4, 5, 16 og 17. Både elevtekst 1, 4 og 16 handler om at en av karakterene åpenbart er forelsket i den andre karakteren. I elevtekst 1 og 16 ender kjærlighetsaspektet godt, mens i elevtekst 4 ender hovedkarakteren Odd opp med knust hjerte. Elevtekst 5 og 17 omhandler mer kjærlighet med typiske trekk fra eventyrsjangeren. Disse handler om prinser og prinsesser som viser kjærlighet overfor hverandre.

Elevene tar opp tematikken *redsel* på ulike måter. Elevtekst 3 handler om en hai som heter Odd. Han har en løs tann og er redd for å skade den, derfor gjemmer han seg på do når haiene spiller "kjelball". Denne handlingen har en tydelig parallell i boken, hvor Odd gjemmer seg på do i gymtimene i frykt for å skade hodet sitt. Eleven har brukt store deler av bokens handling og gjort det om til sin egen for å skrive om det samme temaet. I motsetning til elevtekst 3, trekker elevtekst 16 en helt annen parallell til samme tema. Denne teksten inneholder dramatik og er mer actionfylt, hvor hovedkarakteren Odd blir kidnappet, får superkrefter av en sprøyte og flyr vekk fra kidnapperen. Til tross for at tematikken er den samme, fremstiller de to tekstene

tematikken på ulike måter. Elevtekst 3 viser til en mer realistisk frykt som elevene i den alderen kan kjenne på, det å miste en tann og å få vondt (Stifoss-Hanssen, 2010, s. 110). Dette står i stor kontrast til elevtekst 16 som inkluderer fantastiske elementer i det realistiske og skildrer en frykt som har mer antydning til fantastisk litteratur, enn realistisk.

Både elevtekst 6 og 9 reflekterer *ensomhet* som et tema som gjenspeiler boken. I elevtekst 6 er karakteren Odd ensom i friminuttene, det samme er Charllotte i elevtekst 9. Hun går rundt alene i friminuttene og ingen vil leke med henne. Dette viser tydelige paralleller til boken hvor Odd også er alene og uten noen å leke med. Ulikhetene i disse fortellingene er at Odd er så redd for å skade seg at det går ut over hans sosiale interaksjoner. Guanio-Uluru (2022) og Michelsen (2022, s.) påpeker at det er vanlig at barn skriver fortellinger som er knyttet til deres hverdagsliv, noe som kan være grunnen til at elevene i elevtekst 6 og 9 har valgt å skrive om ensomhet knyttet til friminutt. På skolen er det mye snakk om at alle skal ha noen å leke med i friminuttet, og derfor kan disse erfaringene, samt inspirasjon av handlinger fra boken være grunnen til at de valgte å skrive om det i sin egen tekst. En annen likhet mellom disse elevtekstene og boken, er den videre utviklingen fra ensomhet til dannelsen av et nytt vennskap.

Tema *vennskap* vises i flere elevtekster på ulike måter. I elevtekstene 6 og 9 går hovedkarakterene fra å være ensomme i starten til å danne et nytt vennskap med en annen karakter. Ser vi derimot på for eksempel elevtekstene 16 og 18, er vennskapet allerede til stede i starten av fortellingene. Det kommer klart frem i begge tekstene at elevene har valgt å fortsette på fortellingen om Odd og Gunn fra *Odd er et egg*, men laget sin egen vri på den videre handlingen og temaet *vennskap*. I elevtekst 16 formidles vennskapet mellom Odd og Gunn gjennom handlingene de gjør for hverandre. Mens Gunn viser omsorg og lojalitet for Odd ved å prøve å redde han, viser Odd mot ved å redde seg selv og finne ut hvem kidnapperen er. Vennskapet i elevtekst 18 kommer synlig frem i ikonoteksten som viser de to karakterene glade sammen i illustrasjonen, mens verbalteksten fremmer handlingene de gjør sammen.

Kjærlighet blir reflektert på forskjellig vis i elevtekstene 1, 4, 5, 16 og 17. I elevtekst 1 ser vi en klar parallell til slutten av *Odd er et egg*, hvor Odd har blitt et hardkokt egg. Eleven formidler temaet i ikonoteksten på en måte som viser at Odd har blitt forelsket i Gunn. Det er en åpenbar usikkerhet og spenning i teksten, da Odd ønsker å fortelle henne om følelsene sine. Denne spenningen blir forsterket ved at vi leser teksten fra Odd sitt synspunkt. Vi ser også temaet komme frem i illustrasjonene som viser Odd og Gunn sammen med et stort hjerte på siden. Om

vi ser på elevtekst 4 derimot, blir kjærligheten formidlet på en annen måte. Til tross for at eleven har tatt inspirasjon fra temaet *kjærlighet* i *Odd er et egg*, er selve handlingen skrevet av egen fantasi med få paralleller til bokens handling. Elevteksten skiller seg ut fra de andre da denne har en ulykkelig slutt. Elevteksten 5 og 17 har anvendt tema kjærlighet på en annen måte enn de andre elevtekstene. Elevene har her tatt i bruk eventyrsjangeren og typiske trekk for den. Her møter vi kjærligheten gjennom karakterer som prinser og prinsesser.

Birkeland et al. (2021, s. 81) skriver om realistiske fortellinger, noe som er en gjentagende sjanger i de fleste elevtekstene. Flere av elevene skriver om hverdagslige ting og får fram tematikk som kan være kjent for dem selv. Det kan være redsel for å skade seg, ensomhet i form av få eller ingen venner eller typisk trekk for kjærlighet og forelskelse som barn ofte er opptatt av. Noen av elevene har skrevet og illustrert tekstene sine mer actionfylte og voldelige. Dette er også realistisk litteratur, men det kan være handlinger disse elevene har plukket opp fra film, spill eller andre bøker de har sett eller lest (Storaas, 1996, s. 27).

Nikolajeva (2013, s. 249) skriver om hvordan bildebøker kan være til hjelp med å utvikle barns emosjonelle kompetanse. Dette kan vi se spesielt i disse elevtekstene som har en tydelig tematikk rundt seg. Vi ser at flere av disse elevene har klart å sette seg inn i karakterene til Odd og Gunn fra *Odd er et egg*, på et mer komplekst nivå som omfatter både vonde og gode følelser. Grunnen til at akkurat disse elevene har klart dette, kan være at de identifiserer seg med karakterene gjennom følelsene som blir formidlet. Michelsen (2022, s. 74) skriver om barns identifisering med fiktive karakterer og fremstiller at karakterenes kjønn, alder, egenskaper og livssituasjon gjør det lettere for barn å identifisere seg med dem. I boken er Odd syv år gammel, engstelig, redd og ensom i starten, men etter at han får en venn blir han mer utadvendt og uredd. Om vi skal ta Nikolajevas (2013) og Michelsens (2022) teorier til betraktning, kan vi tenke at elevene identifiserer seg i Odd sin situasjon, eller med følelser som redsel eller ensomhet. Da disse elevene er åtte og ni år, er det ikke umulig at de har opplevd eller kjent på noe liknende som Odd (Johansen & Bjerke, 2020, s. 21).

5.4 Ikonotekst

Når vi har analysert ikonoteksten har kravet vært at elevteksten skal ha tekst og minst en tegning. Vi har sett på hvordan modalitetene trer frem med elementer som avløsning- og forankringsprinsipper. I de elevtekstene hvor redundans har vært svært tydelig, har vi også

kommentert dette. Vi har også trukket paralleller med prinsippene til boken og elevtekstene der det har vært klart.

For at vi skal kunne se på ikonoteksten, er vi avhengig av at elevtekstene er multimodale. I dette tilfellet må elevtekstene inneholde både verbaltekst og illustrasjon for at vi skal kunne analysere ikonoteksten (Hallberg, 1982, s. 165; Nikolajeva, 2000). Noen elevtekster skiller seg ut på. En av disse er elevtekst 16 som er den eneste elevteksten uten illustrasjoner og som derfor ikke har oppnådd prinsippene for ikonotekst. Elevtekstene 3 og 11 har på sin side også brukt redundans i sin tekst.

Avløsningsprinsippet kommer til syne i flere av elevtekstene. Vi har valgt å se nærmere på hvordan elevtekst 2, 15 og 19 har anvendt prinsippet for å utrykke sin fortelling. I elevtekst 2 møter vi på Odd og karatesneglen. Eleven har skrevet to selvstendige narrative handlinger. Avløsningsprinsippet kommer til uttrykk i første fortelling hvor mye i verbalteksten ikke kommer frem i illustrasjonen. Dette gjør at vi må forestille oss handlingen selv, noe som gjør at forståelsen for fortellingen utvides. Fra verbalteksten får vi et innblikk i handlingen som skjedde før hendelsen som er illustrert. I andre fortelling i samme elevtekst vises avløsningsprinsippet, da det i verbalteksten avsløres at sneglen kommer bort til Odd, noe som ikke vises i illustrasjonen. Bruken av avløsningsprinsippet understreker det Barthes (2003) sier om ikonotekstprinsippet og dets funksjon. Spesielt avløsningen i andre bilde/rute, viser en parallell til *Odd er et egg*, da Odd sitter alene i skogen og ser trist ut. Eleven skriver ikke i verbalteksten at Odd er lei seg, men det vises i illustrasjonen. Samme avløsningsprinsipp er brukt i oppslag 11, hvor Odd ser veldig trist ut i illustrasjonen, mens det i verbalteksten står at «han setter seg på steinen og lengter» (Aisato, 2010, oppslag 11).

Elevtekst 15 handler om Odd og moren hans, i denne teksten kommer avløsningen frem ved at det ikke er noen illustrasjon av moren eller samhandlingen mellom de to karakterene. Eleven skriver om moren som ligger i sofaen og sover. Denne avløsningen er en parallell til *Odd er et egg* hvor Aisato (2010), som vi ser i oppslag 7, har brukt avløsning til nesten samme handling. Moren til Odd ligger hjemme på sofaen og sover, uten at vi får et skikkelig bilde eller detaljert beskrivelse av den gitte hendelsen.

I elevtekst 19, som omhandler en katt som er sulten og får mat, ser vi også noe bruk av avløsning i ikonoteksten. For det første skriver eleven i førsteperson flertall, men vi får ikke noe ytterligere informasjon om hvem «vi» refererer til. Siden dette ikke blir vist i illustrasjonen

eller skrevet tydelig i teksten, må vi selv tolke hvem «vi» er. For det andre skriver eleven om at «vi» må handle mat til katten, men i illustrasjonen ser vi bare at katten har fått mat. I dette tilfellet fremtrer avløsningsprinsippet på den måten at vi må tenke selv hvordan denne hendelsen har foregått. Slik vi skrev i elevtekstanalysen, ser vi ikke mye inspirasjon fra *Odd er et egg*, derfor vil det være vanskelig å finne sammenligninger mellom elevteksten og boken.

Et alternativt prinsipp vi ser i en ikonotekst, er forankringsprinsippet. Dette prinsippet fremtrer i flere av elevtekstene, men vi har i denne delen valgt å ta for oss elevtekstene 4, 10 og 13. Elevtekst 4 handler om Odd og Georgina, hvor det er omfattende bruk av forankring. Allerede i første setning og første illustrasjon blir det anvendt forankring ved at vi får møte Odd i begge modalitetene. Dette blir en parallell til boken, hvor vi i oppslag 3 også møter Odd i verbalteksten og illustrasjonen. I både boken og elevteksten viser verbalteksten at det er Odd vi møter og at han er et egg, noe som forankres i illustrasjonen, hvor vi får et klarere bilde av Odd sitt utseende. Det samme gjelder Georgina i elevteksten, hvor vi i verbalteksten får vi vite navnet hennes og relasjonen mellom henne og Odd. I illustrasjonen får vi et tydelig bilde av hvordan hun ser ut. En annen parallell mellom elevteksten og boken kan vi se i vedlegg 1 og på tredje side i elevteksten. I oppslag 3 ser vi Odd ligge i sengen og tenke på alt som kan gå galt i løpet av dagen, mens i elevteksten ser vi Odd ligger og tenker på Georgina. Til tross for de ulike tankene, er det tydelige paralleller mellom de to handlingene.

I elevtekst 10 ser vi forankringsprinsippet komme til syne på nesten samme måte som i elevtekst 4 og boken. I boken og elevtekst 4 blir vi presentert for Odd, mens i elevtekst 10 blir karakteren presentert på samme måte, men med navnet Per istedenfor. Både Odd og Per blir introdusert med navn og at han er et egg. Til tross for at det ikke står noe navn, forstår vi at det er Per som er illustrert. En annen forankring eleven har brukt i teksten, er Per som leker i skogen. Dette forankres i illustrasjonen hvor vi ser Per og to trær. Her kan vi trekke en parallell til oppslag 9 hvor Odd og Gunn leker i skogen. Til tross for noen ulikheter mellom handlingene i boken og elevteksten, kan vi se at eleven har blitt inspirert av leksituasjonen i skogen i egen tekst.

Forankringsprinsippet blir også tydelig i elevtekst 13. Her kommer det til syne gjennom elevens introduksjon av begge karakterene, både Odd og roboten. Det er ingen personforklaring av karakterene, men de blir forankret gjennom detaljerte illustrasjoner som gir oss en forståelse av hvem som er hvem. Vi ser ikonotekstens funksjon i denne teksten da forståelsen vår hadde vært begrenset uten en av modalitetene (Barthes, 2003, s. 113).

Elevtekstene 3 og 11 skiller seg ut fra de andre elevtekstene ved at de har benyttet redundans. I elevtekst 3 beskriver verbalteksten at Odd er en hai og illustrasjonen forklarer det samme, på denne måten blir redundansen åpenbar. Det samme gjelder elevtekst 11 hvor det i verbalteksten står at konglene faller på hodet til Odd og spretter av. Ved bruk av piler mellom konglene i illustrasjonen, blir det lite rom for egen tolkning av handlingen, noe som underbygger teorien til Birkeland et al (2021, s. 115) om redundansens funksjon i en ikonotekst. Selv om elevtekstene også har andre ikonotekstprinsipper, er det redundans som gjør at tekstene skiller seg ut fra mengden. Siden vi ikke har observert noe bruk av redundans i *Odd er et egg*, blir det vanskelig å sammenligne boken og disse tekstene på akkurat dette punktet.

For at elevtekstene skal regnes som ikonotekster, må de som nevnt bestå av flere modaliteter (Hallberg, 1982, s. 165). Alle tekstene, bortsett fra elevtekst 16, er multimodale og kan ifølge Nikolajeva (2000) derfor kategoriseres som bildebøker. Elevene har brukt ikonotekstprinsipper som avløsning og forankring, og på den måten har de klart å utfylle handlingene i tekstene sine. Både Barthes (2003) og Løvland (2006) mener at akkurat dette er selve oppgaven til prinsippene. Et interessant funn er at elevtekst 19 har tatt i bruk avløsningsprinsippet på en litt annerledes måte enn de andre tekstene. Dette har eleven gjort ved å inkludere et førstepersons flertall perspektiv som vi ikke får en introduksjon av, verken i teksten eller illustrasjon. I tillegg er det den eneste teksten som har brukt dette perspektivet. Generelt opplever vi at forankring og avløsning blir tatt flittig i bruk og at dette er med på å gi rom for en helhetlig forståelse av tekstene.

5.5 Andre interessante funn

Etter å ha fått et overordnet blikk på elevtekstene gjennom analyse og drøfting, synes vi tekstene generelt har et bra innhold. Slik som både Johansen & Bjerke (2020, s. 13), samt Liberg (2006) skriver er at barns lese- og skriveferdigheter styrkes ved kollektive og motiverende oppgaver. Denne teorien opplever vi kommer til syne gjennom elevtekstene. Til tross for at oppgaven vår primært går ut på å se på hvordan elevene har tatt inspirasjon i sin ikonotekst fra karakter, miljø og tematikk fra boken *Odd er et egg*, har vi også gjort andre interessante funn som vi synes er verdt å nevne i drøftingsdelen.

For det første har vi lagt merke til at flere av elevene har tatt med motiv som går igjen i boken. Dette er motiv som sykkelen, sommerfugler/vinger, honning og tevarmer. Disse motivene har ulike betydninger, slik vi skrev i analysen av boken. Vi synes dette med motiv er et interessant

funn da vi ikke forventet at dette var noe elevene la merke til i løpet av høytlesingen. Tevarmeren kommer til syne i illustrasjonene i elevtekstene 4 og 15. I elevtekst 4 skriver forfatteren at Odd fortsatt ville ha beskyttelse på hodet, noe som viser en parallell til boken, hvor Odd har på tevarmeren helt til han blir veldig varm (oppslag 15). Elevtekstene 4, 13 og 14 har inkludert sykkel i sine elevtekster. Vi ikke vet hvordan elevene har tolket sykkel som symbol, men motivet er åpenbart noe som satte et preg på elevene, siden de valgte å ta den med på ulike måter i tekstene sine.

Honningen blir kun inkludert i elevtekst 18, men da gjennom både illustrasjon og verbaltekst. Eleven har gitt honningen en større rolle i teksten sin, og det kan tolkes som at hun har fortsatt essensen av betydningen til honningen fra boken til egen tekst. Det kan virke som at eleven har tydeliggjort vennskapet mellom Odd og Gunn ved å inkludere honningen i teksten sin. Sommerfugler/vinger har forfatterne av elevtekstene 6 og 12 tatt med i sine tekster. Mens elevtekst 6 har inkludert motivet ved å kle karakteren Odd i en sommerfugl-drakt, har forfatteren av elevtekst 12 tatt tegnet to sommerfugler som flyr over karakterene i illustrasjonen sin. Elevtekst 12 sin illustrasjon av sommerfuglene viser paralleller til oppslag 9 og 19 i *Odd er et egg*, hvor vi ser flere guloransje sommerfugler fly rundt Odd og Gunn. En mulig årsak til at elevene har registrert disse motivene kan være at de fikk vist illustrasjonene fra boken på storskjerm i klasserommet under høytlesningen. De fikk da god tid til å studere bildene mens de lyttet til fortellingen.

Et annet interessant funn er at elevene latt seg inspirere av fargevalget til Aisato (2010) til sine egne tekster. Som vi har nevnt tidligere, har flere elever valgt å illustrere *byen* fargeløs, slik som den er i boken. Det er mulig at Aisato (2010) har valgt å bruke gråtoner i illustrasjonene for å understreke temaene knyttet til Odd sitt liv. Noe elevene har tatt inspirasjon av, uavhengig av tematikken i elevteksten. Det samme gjelder når elevene har skrevet om skogen. I elevtekst 3 ser vi Odd sitte alene i skogen. Skogen har ingen farger, noe som tydeliggjør stemningen i teksten. I elevtekst 10 har eleven tatt med skogen, hvor trærne er grønne, og hvor det er en glad Odd ved siden av. Igjen synliggjør fargevalget til eleven hvordan teksten skal forstås.

I flere av elevtekstene kan vi se bruk av intertekstualitet fra andre tekster, spesielt fra eventyr. Flere av elevene bruker fraser som «det var en gang», «snipp snapp snute» eller «de levde lykkelig alle sine dager». To av elevtekstene har også valgt å skrive om prinser og prinsesser. Dette kan tyde på at de hadde et stort ønske om å skrive om disse temaene og valgte å gå bort

fra oppgaven, som var å ta inspirasjon fra *Odd er et egg*. Selv om elevtekst 5 har tatt med Odd og Gunn i illustrasjonen, har hun ikke skrevet de inn i verbalteksten. Det er derfor uvisst om de har en rolle eller i så fall hvilken rolle de har for handlingen. Det kan også tenkes at hun plasserte de i illustrasjonen for å inkludere de på et vis. I elevtekst 17 er det ingen tegn til inspirasjon og eleven har fokusert mer på eventyrsjangeren. En av grunnene til at elevene har tatt i bruk eventyrtrekk i tekstene sine, kan være at eventyr er en sjanger de tidlig ble introdusert for (Stifoss-Hanssen, 2010, s. 109–110). Elevene har derfor godt kjennskap til sjangeren og sjangertrekkene, enten de gjør det bevisst eller ubevisst. En annen grunn kan hende at de nylig har hatt om dette temaet på skolen.

Mehlum (1982) skriver at det er vanlig i kreativ skriving å trekke ideer og assosiasjoner fra for eksempel eventyr, skuespill eller andre interesser barna har (Mehlum, 1982, s. 15). Forfatterne av elevtekstene 5, 17 og 19 skiller seg klart ut fra de andre, da de har skrevet om handlinger som ikke eksisterer i boken. Blikstad-Balas (2015) skriver at det er viktig at oppgaven ikke burde være for vag. Det kan skape vanskeligheter med å komme i gang, samt føre til demotiverte elever for den eksakte oppgaven (s. 32). Ved utgangspunkt i denne uttalelsen kan vi diskutere om vår oppgave ble for vag for elevtekstene nevnt ovenfor. Forstod de ikke hva oppgaven gikk ut på og burde man snakket i fellesskap om bokens handling før selve skriveoppgaven. Derimot har vi sett at de andre elevtekstene har svært åpne henvisninger (Nikolajeva, 2001, s. 170) til *Odd er et egg*, da inspirasjonen kommer mye tydeligere frem. Det var imidlertid en del av oppgaven som ble gitt, derfor er det naturlig å se interteksten så åpenbar i tekstene. Vi ser i dette funnet at elevene har brukt intertekstualitet på ulike måter i tekstene sine. Noen har integrert både fraser og temaer fra eventyrsjangeren, mens andre har implisitt inkludert elementer fra *Odd er et egg*.

Vi har tidligere i oppgaven sett på brukt av modelltekst til å skrive egen tekst i studien til Peter Lancia (1997). Vi ser at det er flere funn fra vår oppgave som er lik med Lancia (1997) sine. Blant annet fant Lancia (1997) ut at flertallet av elevene lånte karakterene fra modellteksten og skapte ny handling, eller at de lånte deler av handlingen, men skapte nye karakterer. I vår studie ser vi at samtlige elever har gjort det samme som elevene i studie til Lancia (1997). Studiet viste også resultater hvor elevene hadde lånt inspirasjon fra andre tekster enn til den gitte oppgaven (s. 472–473), noe som vi tidligere har nevnt også dukket opp i vår studie. Et funn fra Lancia sin studie var at noen elever fortalte hele fortellingen fra modellteksten i egen tekst. Selv om ingen elever gjenfortalte hele fortellingen fra *Odd er et egg*, var det flere som fortsatte

handlingen etter avslutningen til boken. Noe som vekker vår interesse, er at til tross for at vår studie kun hadde 19 elever på tredje trinn, mens Lancia (1997) hadde 214 elever på andre trinn, observerte vi mange av de samme resultatene.

I oppgaveteksten læreren fikk, stod det at elevene skulle skrive på teksten sin hvilket kjønn som hadde skrevet den. Selv om vi ikke var helt sikre på om dette var noe vi skulle fokusere på, ønsket vi å inkludere det i tilfelle det skulle dukke opp noen interessante funn. Den amerikanske studien som Backe-Hansen (2014, s. 21) har sett på, viser til at det er mindre forskjeller mellom kjønnene på lavere trinn, noe som vi også ser i vår studie. Vi observerer at det er lite forskjell mellom kjønnene i klassen når det kommer til denne oppgaven. Noen gutter skriver langt med god struktur, mens noen jenter har dårligere struktur, og motsatt. Et interessant funn vi merket oss var forskjellen på illustrasjonene til kjønnene. Vi bet oss merke i forskjellen på fargebruken og nøyaktighet. I følge Lowenfeldts utviklingsgang er elevene i tredje klasse i skjemastadiet. I dette stadiet er de mer opptatt av kulturelle konvensjoner, hvor tegningene blir mer nøyaktig og detaljerte (Storaas, 1996, s. 63 og 90–91). Dette så vi i vår studie hvor alle jentene har tegnet detaljerte og fargerike tegninger. I motsetning til guttene der det er blandet om de har tegnet nøyaktig eller ei.

I undervisningsøkten fikk læreren beskjed om å vise og samtale om parateksten i *Odd er et egg* før de leste boken videre. Dette var for å få elevene til å gruble over og få en delvis forståelse av bokens handling (Birkeland et al., 2021, s. 111). Ved å samtale høyt i fellesskap kunne de også danne både felles og egne forventninger, samt trekke paralleller fra egne erfaringer til boken (Syversen, 2020, s. 131). Til tross for at elevene ikke selv skulle lage egne paratekster, kan det tenkes at lesingen av parateksten i fellesskap kan ha påvirket inspirasjonen deres på et vis. Forsiden i *Odd er et egg*, viser for eksempel gråfarger og Odd sitt triste ansikt på hodet formet som et egg. Selv om dette er noe som vises gjentakende i boken, er det en mulighet at forsiden har vært med på å inspirere elevene som for eksempel elevtekstene 6 og 9, som begge har i første illustrasjon tegnet hovedkarakteren alene med trist ansikt.

5.6 Oppsummerende drøfting

I funn- og drøftingsdelen av oppgaven har vi sett på hvordan elevene har latt seg inspirere av *Odd er et egg* til å skrive en egen tekst, og vi har drøftet elevtekstene opp mot hverandre og boken. Tolkningene våre fra elevtekstene er i lys av hva vi mener elevene har forstått fra boken og tatt med i sin tekst. Som forskere har vi derfor måttet utvide vår forståelseshorisont

(Thomassen, 2006, s. 87) for å kunne drøfte og tolke de funnene vi fra elevtekstene. Hovedpoengene vi har sett på er bruk av karakterer, miljøer, tematikker, samt hvilken rolle ikonoteksten har for det helhetlige perspektivet av teksten.

Når det kommer til karakterer, er det flere ulike funn vi har merket oss. Hovedfunnet er at de fleste elevene har tatt med Odd som hovedkarakter i ulik form og grad. Noen har tatt inspirasjon til både navn, fasong, klesvalg og personlighetstrekk, mens andre har tatt med en eller flere av elementene. Et funn vi har nevnt tidligere, er at alle elevtekstene har med to karakterer, hvor flere av bipersonene er inspirert av Gunn i form av navn og utseende. Det er dog noen som har valgt å heller ta med andre bipersoner, som mor eller en annen oppdiktet karakter. Noe som er interessant, er at selv om det er ulike bipersoner, er det en gjenganger at hovedkarakteren har noe inspirasjon av Odd og hans karakteristiske trekk. Det finnes noen unntak som elevtekst 5, 17 og 19, hvor ingen av disse har trekk fra Odd som hovedperson. Mens de andre elevtekstene har tatt med Odd i ulik grad.

I drøftingen av de ulike miljøene har vi sett på hvordan elevene har tatt inspirasjon av miljøene fra boken, og hvordan de har inkorporert disse på forskjellige måter i tekstene sine. Hjemmet, skolen, skogen og byen har alle blitt utforsket av samtlige elever, og vi har sett variasjon i hvordan disse miljøene er formidlet gjennom de ulike modalitetene. Et av funnene er miljøene *hjemmet og skogen* er de to mest brukte miljøene i elevtekstene, hvor flere har inkludert miljøene i både verbaltekst og illustrasjon. Birkeland et al (2021, s. 81) skriver om at det er vanlig at barn skriver om miljøer de befinner seg i. I lys av denne teorien er det få elever som har skrevet om miljøer som *skolen og byen*, noe som interessant, da spesielt skolen er et miljø som er en stor del av barnas hverdag. Oppsummert har en del elever tatt med et eller flere miljøer i sin tekst i ulik grad, men det er også flere som ikke vist noe inspirasjon fra miljøene i boken.

Funnene vi har drøftet gjennom tematikk viser flere paralleller til boken. Temaer som redsel, ensomhet, vennskap og kjærlighet har gjenspeilet seg i flere av elevtekstene. Elevene har inkorporert tematikk i tekstene i ulik grad og form. Et gjennomgående tema er *redsel*, som blir fremstilt på forskjellige måter av elevene, både realistisk og en mer actionfylt fremstilling. Temaet ensomhet gjenspeiles også i noen av tekstene. I noen av elevtekstene vises ensomheten gjennom karakterenes som opplever å stå uten venner i skoletiden. Disse elevtekstene viser paralleller til Odd sin ensomhet i boken. Vennskap er et av temaene i boken som flest elever

har tatt med videre i sine tekster. Elevene presenterer temaet på forskjellige måter hvor noen tekster fokuserer på utviklingen av nye vennskap, mens andre viser allerede etablerte vennskap fra starten. Vi kan se tydelige paralleller til Odd og Gunn sitt vennskap i flere av elevtekstene. Det siste temaet er kjærlighet som elevene har tolket på ulike måter. Mens noen har tolket bokens kjærlighetstema mer som en forelskelse, har andre dratt inspirasjon fra mer tradisjonelle eventyrfortellinger om prinser og prinsesser. Funnene våre viser forskjellige måter elevene har klart å formidle temaene fra *Odd er et egg*. Ved å se på Michelsens (2022) og Nikolajevas (2013) teoretiske perspektiver, ser vi hvordan boken kan være med på å utvikle barns emosjonelle kompetanse, da flere av elevene har satt seg inn i karakterenes følelsesliv på et mer avansert nivå. Drøftingsdelen viser hvordan elevene har tatt inspirasjon fra, og reflektert over tematikken fra boken på en variert måte.

Det siste punktet vi har lagt vekt på i drøftelsesdelen er ikonotekst og hvordan de ulike ikonotekstprinsippene kommer til uttrykk i elevtekstene. Vi har referert til noen teoretiske perspektiver fra Hallberg (1982) og Nikolajeva (2000), samt at vi har trukket paralleller til *Odd er et egg*. Vi har poengtert viktigheten av at både verbaltekst og illustrasjon er til stede for å kunne analysere ikonoteksten. Her så vi at elevtekst 16 skilte seg ut ved å ikke ha inkludert illustrasjoner i teksten sin, noe som gjorde at vi ikke kunne analysere ikonoteksten. Vi så nærmere på hvordan avløringsprinsippet kom til uttrykk i ulike elevtekster, hvor vi drøftet og tok eksempler fra elevtekstene 2, 15 og 19. Forankringsprinsippet ble undersøkt gjennom eksempler fra elevtekstene 4, 10 og 13. Elevtekstene 3 og 11 skilte seg ut fra de andre da vi observerte bruk av redundans, altså at handlingen i verbalteksten ble gjentatt i illustrasjonen. Analysen og drøftingen viser at elevene har brukt ikonotekstprinsippene på forskjellige måter i sine tekster, og hvordan disse prinsippene har vært med på å formidle handlingene.

6.0 Konklusjon

Denne studien har bidratt til å belyse hvordan en tredjeklasse har latt seg inspirere av bildeboken *Odd er et egg* til å skrive egne tekster. Vi har undersøkt dette temaet ved å bruke en kvalitativ tilnærming og å analysere innsamlet materiale. Gjennom forskningen vår har vi sett at de aller fleste av elevene har latt seg inspirere av boken i større eller mindre grad. Samtidig som de skulle ta inspirasjon fra boken, har mange også brukt egen fantasi og kreativitet til å produsere sin egen unike tekst.

Vi har sett at vår studie har mange likheter til Peter Lancia (1997) sin studie i form av hva elevene har tatt inspirasjon av og hvordan de har utført oppgaven. Som vi nevnte i drøftingen, har flertallet av elevene i Lancia (1997) sin studie blitt inspirert av karakterene fra modellteksten og skapt en ny handling, eller blitt inspirert av handlingsmønstre og konstruert nye karakterer. Dette er med på å styrke validiteten av vår studie da vi har sett mange like funn i vårt prosjekt. Ett av hovedfunnene i vår studie er at flere elever har tatt med karakterer fra boken til egen tekst, mens har andre inkludert miljø, motiv eller tematikk. Vi har sett at mange av elevene har tatt inspirasjon fra en eller flere av kategoriene, og at fåtallet har kun tatt inspirasjon fra en av dem. Et annet hovedfunn er at majoriteten av elevene har mestret å lage en helhetlig ikonotekst med både verbaltekst og illustrasjon, noe som gjorde det enklere for oss å få en bedre forståelse og å analysere elevtekstene. I noen få elevtekster ser vi at eleven ikke har fanget essensen av oppgaven da de ikke har brukt noe klar inspirasjon fra boken.

Våre funn understreker verdien av å bruke modelltekst som et stillas for elever i klasseromsituasjoner. I oppgaver med kreativ skriving, som prosjektet vårt baseres på, ser vi dette som et godt verktøy. Vi har observert at bruken av modelltekst i dette prosjektet var avgjørende for å støtte elevenes evne til å uttrykke seg på en kreativ og skapende måte. Med funnene våre vises verdien av å bruke modelltekster, og vi finner det oppmuntrende å benytte seg av det for å styrke elevenes skriving og utforskning.

6.1 Videre forskning

I løpet av forskningsprosessen vår, har vi fått mange interessante og lærerike funn når det kommer til bruk av modelltekster og elevenes bruk av inspirasjon fra den gitte modellteksten. Vi har sett at elevene utfører den samme oppgaven på et mangfoldig vis ved hjelp av modelltekst og bruk av egen fantasi. Det hadde likevel vært spennende og forsket mer på de samme elevtekstene på andre måter.

I et masterprosjekt er det begrenset med både tid og omfang, noe som har gjort at vi måtte avgrense hvor mye og hva vi ville se på i forskningen vår. Når vi nå er ferdige med prosjektet ser vi stort potensiale i videre forskning av elevtekstene vi har brukt. Blant annet hadde det vært mulig å sette søkelys på grammatikken og rettskrivingen til elevene. I våre elevtekster har elevene skrevet for hånd. Dette kunne bidratt til å se på grammatikk- og rettskrivingsferdighetene til elevene i denne aldergruppen tydeligere i forhold til skriving på skjerm og tastatur. En annen forskningsmulighet hadde vært å se på håndskriften til elevene. Dette kunne vært interessant for å se hvordan en vanlig tredjeklasses håndskriftsferdigheter er. Det hadde også vært spennende å utvide forskningen vår ved å innhente flere informanter i lik alder for å styrke funnene våre eller å se om de hadde endret seg.

7.0 Litteraturliste

- Aisato, L. (Red.). (2010). *Odd er et egg*. Gyldendal.
- Allen, G. (2011). *Intertextuality* (2.utgave). Routledge.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B., & Huang, L. (2014). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: En kunnskapsoppsummering* (NOVA Rapport NOVA Rapport 5/14; NOVA Rapport, s. NOVA Rapport 5/14). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
<https://doi.org/10.7577/nova/rapporter/2014/5>
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne forlag.
- Barthes, R. (2003). Rhetoric of the Image. I L. Wells (Red.), *The photography reader* (s. 114–125). Routledge.
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2021). *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttypar*. (4. utg.). Cappelen Damm.
- Bjerregaard, L. (2002). *Farveordbog- farvernes skjulte universielle signaler* (2. utg.). Byggecentrum.
- Blikstad-Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skriving? *Norsklæreren*.
- Bradley, L. G., & Donovan, C. A. (2010). Information Book Read-Alouds as Models for Second-Grade Authors. *The Reading Teacher*, 64(4), 246–260.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition). SAGE.
- Dyson, A. H. (1989). *Multiple worlds of child writers. Friends learning to write*. Teachers College Press.
- Flannery, K. A., & Watson, M. W. (1995). Sex Differences and Gender-Role Differences in Children's Drawings. *Studies in Art Education*, 36(2), 114–122.

<https://doi.org/10.2307/1320743>

- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge University Press.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode*. Det Norske Samlaget.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Guanio-Uluru, L. (2022). Fantasylitteratur for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (2. utg., s. 105–126). Universitetsforlaget.
- Hallberg, K. (1982). *Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen*. Tidskrift för litteraturvetenskap 3-4.
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning—Kva skjer i klasserommet?* (s. 7–18). Caspar Forlag A/S.
- Hidle, K.-M. W., & Krogstad, K. (2019). Begynneropplæring og nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet. *Nordidactica, 112–148*.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk korleis støtta elevane si skriving i fag?* Universitetsforlaget.
- Jansen, L. B. (2009). Indre liv og ydre landskaber om personer og miljø. I *Stjernebilleder—Børnelitteratur—Analyse og fortolkning*. Dansk lærerforeningens forlaget.
- Jansson, B. K., & Traavik, H. (Red.). (2014). *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.
- Johansen, R., & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skriving—En helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal.

- Juel, C., Herbard, H., Haubner, J. P., & Moran, M. (2010). Reading Through a Disciplinary Lens. I *ASCD* (Bd. 67). <https://www.ascd.org/el/articles/reading-through-a-disciplinary-lens>
- Juul, G. K. (2020). Retorisk analyse av elevtekst. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 138–154). Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen* (Bokmål). Aschehoug.
- Klæboe, G., & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art* (L. S. Roudiez, Red.). Columbia University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/k106/NOR1-05.pdf?lang=http://data.udir.no/k106/nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for 1-7 trinn* (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Lancia, P. J. (1997). Literary borrowing: The effects of literature on children's writing - ProQuest. *The Reading Teacher*, 50(6), 470–475.
- Larsen, A. S. (2018). Fortellerteori. I A. S. Larsen, B. Wicklund, & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10. Litteraturboka* (s. 47–69). Universitetsforlaget.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2., [utök.] uppl). Studentlitteratur.
- Lorentzen, R. T., & Smidt, J. (Red.). (2008). *Å skrive i alle fag*. Universitetsforlaget.
- Lowenfeld, V. (1974). *Kreativitet og vækst*. Gjellerup.

- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Agder.
- Mehlum, A. (1982). *Skapende ord: Kreativ skriving i grunnskolen*. Cappelen.
- Michelsen, P. A. (2022). Realistiske foreljingar for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (2. utg., s. 57–83). Universitetsforlaget.
- Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir akademisk.
- NESH. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2001). *Børnebogens byggeklosser*. Høst & Søn.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249–254.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Nilsen, L. L. (2005). Å få vera både språkforskar og forfattar. Korleis kan skulen møta den vesle tidlegskrivaren. I *GLSM - Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikk-opplæring* (s. 82–97). Det Norske Samlaget.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. University of Georgia Press.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 149–170). Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2022). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (2. utg., s. 149–171). Universitetsforlaget.
- Palm, K., Andreassen, A. B., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (3. utg., s. 13–28).

Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Stifoss-Hanssen, A. (2010). Multimodal tekstskaping. I *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Høyskoleforlaget.

Storaas, F. (1996). *Barneteikning: Form og forteljing*. Det Norske Samlaget.

Syversen, T. G. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ analyse*. Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Akademisk.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal Akademisk.

Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing, 26*(1), 17–44.
<https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>

Tuman, D. M. (1999). Gender Style as Form and Content: An Examination of Gender Stereotypes in the Subject Preference of Children's Drawing. *Studies in Art Education, 41*(1), 40.
<https://doi.org/10.2307/1320249>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del—Grunnleggende ferdigheter*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon.

Vinje, E. (1993). *Tekst og tolking: Innføring i litterær analyse*. Ad Notam Gyldendal.

- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Nachdr.). Harvard University Press.
- Willats, J. (2005). *Making sense of children's drawings*. L. Erlbaum Associates.
- Willumsen, U. (1991). *Fargelære*. Ad Notam forlag.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1967). The Role of tutoring in Problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Øgreid, A. K. (2017). Bruk av modelltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale* (s. 199–222). Novus AS.
- Aase, L. (2002). Norskfaget blir til: Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870. *Fagbokforlaget*, 148.
- Åsvoll, H. (2013). Kognitiv teori. Piaget—Kunnskapsutvikling og læring. I R. Karlsdóttir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 231–246). Akademika forlag.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1

Instruksjer til gjennomføring av undervisningssøkt

Du skal lese *boken Odd er et egg* av Lisa Aisato for klassen din. Vi ønsker at du skal lese fysisk fra boken, men ha bildene som hører til på skjermen i klasserommet. Disse finner du ferdig scannet på Salaby.no. Hver gruppe får en time til lesing av bok og skriving av egen tekst.

Før du leser skal du vise bilde av forsiden og baksiden av boken, snakk sammen om hva de ser. Etter du har lest skal elevene skrive en egen fortelling som skal være inspirert fra boken. Hvor mye de velger å ta med av inspirasjon og hva de skal ta med, er opp til den enkelte. Kravet er at det skal være noe som er inspirert (snakk gjerne i forkant om ordet «inspirert» om du tror de er usikre på hva det betyr).

Elevene skal skrive på malen vi har gitt deg. De kan velge selv hvor lang teksten- og tegningene skal være. Siden det er todeling hvor det bare er en halv klasse av gangen, ønsker vi at dere skriver gruppe 1 og gruppe 2, samt kjønn på elevtekstene. Vi ønsker at du ikke skal hjelpe til med grammatikk.

Vedlegg 2

Mal til elevtekstene



