



Høgskulen på Vestlandet

MBUL550: Masteroppgave

MBUL550

Predefinert informasjon

Startdato:	12-09-2017 10:41	Termin:	2017 HØST
Sluttdato:	15-09-2017 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	60
SIS-kode:	203 MBUL550 1 MA 2017 HØST		
Intern sensor:	Lykke Harmony Alara Guanio-Uluru		

Deltaker

Kandidatnr.: 251

Informasjon fra deltaker

Tro- og loverklæring *: Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

Se, les og opplev: Et studie av barns lesereaksjoner

Responses during read-alouds: A study of children's
reader-responses in picturebooks and picturebook
apps.

Ingrid Julie Sanner Lindbom

Master i barne- og ungdomslitteratur

Avdeling for lærerutdanning

Veileder: Anne-Stefi Teigland

Innleveringsdato: 15.09.17

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Jeg vil først og fremst takke min veileder Anne-Stefi Teigland for konstruktive innspill og tankevekkende samtaler på kontoret.

Takk til medstudenter for innholdsrike diskusjoner og seminar, og ikke minst lange kaffepauser.

En spesiell takk til Åse, som hjalp meg da jeg trengte det som mest. Dine innspill og utallige gjennomlesninger har vært ekstremt hjelpsomme.

Sist, men ikke minst, takk til venner og familie for støtte og motiverende ord.

I. Julie Sanner Lindbom

Bergen, september 2017

Sammendrag

I løpet av de siste ti årene har det pågått en digitalisering av barnelitteratur. I dag kan barnebøker leses på blant annet nettbrett og noen bøker har til og med blitt utviklet til spill. Flere (Prytz, 2013; Ørjasæter, 2014; Manresa & Real, 2015) argumenterer for at interaktiviteten de digitaliserte formatene introduserer, har skapt en ny lese måte blant barn. Denne masteroppgaven undersøker hvordan barn reagerer i møte med en bok presentert i to ulike formater, og hvordan leseropplevelsen i en høytlesningsgruppe trer frem. Målet med denne oppgaven er å oppnå ny kunnskap om hvordan barn opplever og reagerer på både analog og digital litteratur, og hvordan de i et lesefellesskap kommuniserer for å bearbeide mening.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i to høytlesningssituasjoner av to grupper på tre barnehagebarn som leser bildeboken *Hvordan gikk det?* (2010) av Tove Jansson, gjendiktet av André Bjerke, og bildebokapplikasjonen *Mummi – Hvordan gikk det?* (2012) utviklet av Aschehoug forlag. Barnas responser er analysert i lys av et performativt resepsjonestetisk litteraturperspektiv, der kroppslig erfaring og estetisk lesning er sentrale begreper. I analysen er det også lagt vekt på hvilke verbale og ikke-verbale responser som kommer til uttrykk, og hva disse kan si om hvilken opplevelse barna har hatt i formatene.

Funnene viser at barn reagerer forskjellig på et litterært uttrykk presentert i forskjellige formater. Responsene er forskjellige fordi hvilket format de møter først er avgjørende for deltakelsen og interessen barna har for det neste formatet, spesielt hvis de leser en bildebokapplikasjon først. Funnene i analysen viser barns mange måter å reagere og ytre sine opplevelser innenfor litteratur. Et grunnleggende fellestrekk for barns responser, er at de er spontane og uttrykker noe de opplever i et bestemt øyeblikket. Barns møte med papirbildeboken ser ut til å fremme flere fortolkende og vurderende responser, mens bildebokappen vekker flere kroppslige reaksjoner.

Abstract

Over a period of ten years, children's literature has gone through a digitalization. Today, you can read children's books on tablets, and some has even been developed into games. Several academics (Prytz, 2013; Ørjasæter, 2014; Manresa & Real, 2015) argues that the interactivity introduced in the digital formats, has created a new reading trend amongst children. This master thesis examines how children react when presented with a book in two different formats and how the reading experience in read-alouds emerges. The aim of this thesis is to gain new knowledge of how young children experience and respond to both paper based and digital literature, and how they together communicate to develop a literary meaning.

This dissertation is based on two read-alouds with two different groups of kindergarten children. The books used were the picturebook *Hvordan gikk det?* (2010) by Tove Jansson, rewritten by André Bjerke, and the picturebook app *Mummi – Hvordan gikk det?* (2012) developed by Aschehoug Publishing. I have used performative reader-response theory, where the key concepts were physical experiences and aesthetic reading. Furthermore, I have also focused on which verbal and non-verbal reader-responses the children expressed, and how their reactions could be an indication of what they experienced within the different formats.

The findings in this thesis show that children react differently when reading different literary versions. The reader-responses are different because the format they are presented to first has an effect on the children's participation and interest, especially if they are reading the picturebook app first. In addition, the children's reactions show, the many ways children experience literature. A common basic feature for children's reader-responses is that they are spontaneous and express what the experience within that moment. Moreover, the read-aloud session of the picturebook seems to foster more interpretative and appraising responses, while the picturebook app seems to provoke more physical reactions.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG FREMGANGSMÅTE	9
1.3 KORT PRESENTASJON AV LITTERÆRE EKSEMPLER	12
1.4 TIDLIGERE FORSKNING	13
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING	16
2.0 LITTERATURTEORETISKE PERSPEKTIVER	17
2.1 Å FORSTÅ FORMATENE	17
2.1.1 Hva er bildebøker?	17
2.1.2 Hva er digital barnelitteratur?	26
2.1.3 Fra bildebok til app – en adaptasjon?	33
2.2 HØYTLESNING SOM OPPLEVELSE	35
2.2.1 Høytlesning i barnehagen	35
2.2.2 Høytlesningens estetiske karakter	37
2.2.3 Opplevelsens tverrestetiske karakter	39
2.2.4 Høytlesningshendelsen i et performativt perspektiv	41
2.3 Å FORSTÅ BARNES LITTERÆRE RESPONSER	43
2.3.1 Samspillet mellom tekst og leser i et resepsjonsteoretisk perspektiv	43
2.3.2 Verbale responser	47
2.3.3 Ikke-verbale responser	50
3.0 METODE	52
3.1 METODEVALG	52
3.1.1 Forskerrollen og etiske forutsetninger	52
3.1.2 En kvalitativ studie	53
3.1.3 Videoobservasjon og løpende protokoll	54
3.2 STUDIENS GANG	57
3.2.1 Utvalg	57
3.2.2 Fremgangsmåte	58
3.2.3 Transkripsjon og bearbeiding av materialet	60
3.3 ETISKE OVERVEIELSER	61
3.3.1 Forskningens reliabilitet og validitet	63

4.0 FUNN OG REDEGJØRELSE AV BARNAS RESPONSER	65
4.1 LESERESPONSER I GRUPPE 1	65
4.1.1. <i>Leseresponser i papirbildeboken</i>	65
4.1.2 <i>Leseresponser i bildebokappen</i>	72
4.2 LESERESPONSER I GRUPPE 2	80
4.2.1 <i>Leseresponser i bildebokappen</i>	81
4.2.2. <i>Leseresponser i papirbildeboken</i>	89
5.0 BARNES LESERESPONSER: KONKLUSJONER OG REFLEKSJONER	94
5.1 OPPSUMMERING	94
5.2 KOMMENTAR TIL TEORETISKE PERSPEKTIVER	97
5.3 KOMMENTAR TIL METODEVALG	98
5.4 VEIEN VIDERE	99
LITTERATURLISTE.....	101
VEDLEGG:	
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL BARNEHAGE, FORELDRE OG BARN.....	105
VEDLEGG 2: TRANSKRIPSJON AV VIDEOOBSERVASJON – GRUPPE 1.....	107
VEDLEGG 3: TRANSKRIPSJON AV VIDEOOBSERVASJON – GRUPPE 2.....	123

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I dagens samfunn ser vi tendenser som tilsier at barn blir mer og mer vant til å lese, spille og leke på digitale skjermer. I en undersøkelse gjennomført av Medietilsynet (2016) viste det seg at barn mellom 0-8 år omgir seg med mange digitale medier og bruker disse som en naturlig del av hverdagen, både hjemme og på skolen eller i barnehagen. Undersøkelsen viser til en trend der barn så små som barnehagealder er vant med, og møter digitale uttrykk hver dag.

I tråd med digitaliseringen har det også skjedd noen endringer i Rammeplanen for Barnehagen – heretter kalt Rammeplanen. I den nye Rammeplanen (2017), som gjelder fra og med 1. august 2017, er det blitt lagt til et eget punkt om barnehagens digitale praksis. Her sies det at ”...bruk av digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet skal [...] støtte opp om barns læreprosesser og bidra til å oppfylle rammeplanens føringer for et rikt og allsidig læringsmiljø [...]” (2017, s. 44). Dette nye punktet i Rammeplanen viser at de digitale skjermene har fått større plass i barnas hverdag. Videre poengteres det i den nye Rammeplanen (2017) at personale skal ”...legge til rette for at barn utforsker, leker, lærer og selv skaper noe gjennom digitale uttrykksformer [...]” og ”...utforske kreativ og skapende bruk av digitale verktøy sammen med barna [...]” (s. 45). Her ser vi at ved siden av læring som sentralt punkt, er også barns kreativ utfoldelse viktig. I likhet med bildebøker, sier nå Rammeplanen at digitale verktøy, kan være en arena for at barn kan oppdage og skape nye opplevelsesprosesser.

Bildeboken definerer jeg enkelt som en bok som består av et oppslag på hver side. Før var det hovedsakelig bildeboken som stod i sentrum for barns litterære opplevelser. Men bildeboken er ikke lenger det eneste mediet som kan presentere småbarn for litteratur, i dag er også bildebokapplikasjonen en plattform som brukes flittig. En applikasjonsprogramvare – heretter forkortet til app – er i følge Øyvind Prytz ”...en programvare som lastes ned på nettbrettet [...] og som utfører bestemte oppgaver, for eksempel vise frem en digital bok (2013, s. 15).

Bildebokens og bildebokappens estetiske uttrykk har som særegenhet at de gjennom bilder og verbaltekst, og i appens tilfelle også gjennom lydeffekter og korte animasjonssnutter, presenterer en helhetlig fortelling. Når jeg videre snakker om bildebøker og bildebokapper vil skriften på sidene bli referert til som verbaltekst og bildene vil henviser til de visuelle uttrykkene som er tilstede. Jeg vil i min videre beskrivelse av formatene benytte meg av begrepet *tekst* om det helhetlige uttrykket verbalteksten og bildene til sammen utgjør. Teksten blir dermed en mer abstrakt enhet enn det verbalteksten er og, spiller i større grad på hvilken

mening vi som lesere tillegger sidenes totale estetiske uttrykk. Ved siden av formatenes visuelle og tekstlige meningsbærende elementer, inviterer formatene også til deltagelse. Kristin Ørjasæter sier at bildebøker "...legger til rette for kunstneriske opplevelser, [...] fordi den oppfordrer til leserkontakt som er i samsvar med performativ estetikk" (2014, s. 257). Leseropplevelse i en generell betydning kan her, og også videre i oppgaven, forstås som en persons subjektive erfaring som kan være påvirket av ytre sansende persepsjoner, tankeprosesser eller motivasjoner (Teigen, 2016). Opplevelser i møte med litteratur, trer frem ved at leseren inviteres til å innta en leseposisjon, der de i møte med teksten kan delta både kognitivt og kroppslig. Ørjasæter (2014) sin forståelse av en aktiv leseposisjon i bildebøker, kan også overføres til bildebokapper fordi de med sine interaktive bilder også legger opp til at leseren skal være aktiv.

Med tanke på det Ørjasæter poengterer barns leseposisjon i møte med litteratur, gjør det også interessant å spørre om barns lesemåter endrer seg når de leser på digitale skjermer? Mireia Manresa og Neus Real (2015) trekker det Ørjasæter sier litt lenger, og mener at det er på grunn av digitaliseringen den standardiserte måten barn leser på, har endret seg. De sier at "...the profile of the new digital reader in society has been described as having more of a tendency to share the reading experience which is focused towards interactions [...]" (2015, s. 11). De argumenterer for at det er en tendens til at barn 'leser i fellesskap' og deler sine leseropplevelser i mye større grad enn det de gjorde før. Også Elise Seip Tønnessen mener at digitaliseringen av barnelitteraturen har ført til at barn har annerledes forventinger til tekst i dag. Hun sier at barn som leser på for eksempel en bildebokapp, møter tekstens semiotiske og teknologiske uttrykk på en ny måte, fortrinnsvis med både kropp og sanser (Tønnessen, 2014a, s. 131). De interaktive elementene som er en del av den digitale barneboka, gjør at leseraktivitetene ligner andre situasjoner som teaterforestillinger. Lesingen, mener Tønnessen, får en performativ karakter.

1.2 Problemstilling og fremgangsmåte

Digitaliseringen og den nye lesetendensen som både Manresa & Real (2015) og Ørjasæter (2014) peker til, gjør det aktuelt å se nærmere på hvordan barn i dag møter ulike litterære formater i barnehagen. I dennes studien vil undersøke leseropplevelsen barn har i møte litteratur, og se på om formatet kan ha noe å si for opplevelsen som trer frem. Jeg ønsker å

utvikle ny kunnskap om barns leseresponser i lesninger av både analoge og digitale litteraturplattformer. Følgende problemstilling har blitt formulert:

Hvordan reagerer barn i møte med bøker presentert i to forskjellige formater?

Problemstillingen viser at jeg kommer til å se på hvordan leseropplevelsen trer frem i en bok presentert i to ulike formater. Formatene vil være utgangspunktet for å se hvordan barn reagerer på ulike formater, og hvordan et litterært møte utvikler seg. Jeg vil undersøke hvordan barn leser sammen i en høytlesningssituasjon, og hvordan de benytter seg av kommunikasjonsforhandlinger seg i mellom for å skape mening. Som støtte til hovedproblemstillingen har jeg også definert noen forskningsspørsmål. Disse vil være utgangspunktet for høytlesningssituasjonene og fortolkningen av de litterære responsene som kommer til syne. Forskningsspørsmålene lyder som følger:

- *Hvilke kroppslige og muntlige uttrykk kan vi observere hos barneleserne?*
- *Hvordan trer leseropplevelsen frem og hvordan kommuniserer gruppen sammen om en felles leseforståelse?*

Disse forskningsspørsmålene har jeg valgt fordi barns leseropplevelse kan komme til uttrykk på flere forskjellige måter. Når barn leser bruker de både muntlige og ikke-muntlige måter å kommunisere på for å enten uttrykke eller vise sin forståelse av boken (Sipe, 2008). I tillegg er det viktig å nevne at når barn leser er deres litterære responser grunnleggende impulsive. Det er ingen som forteller dem hva de skal gjøre eller si. Deres reaksjoner er uttrykk fra kognitive prosesser som har blitt initiert av det teksten (bildene og høytleserens lesning av verbalteksten) presenterer.

Studien vil fokusere på seks barnehagebarn i alderen 5 år som leser i en høytlesningssituasjon. Høytlesningen vil foregå i barnehagen og vil bli filmet. Jeg har valgt å benytte meg av en av barnehagens ansatte som høytleser. Barnehagelæreren, som jeg har valgt å kalle Petter for anonymitet, leser høyt fra papirbildeboken, mens i bildebokappen lytter barna til den forhåndsinnstilte stemmen som ligger inne i appen. Jeg vil gå nærmere inn på studien i detalj i kapittel 3.0.

Barnas litterære reaksjoner har jeg delt inn i to hovedkategorier. Jeg kommer til å se etter både verbale og ikke-verbale uttrykk. De to hovedkategoriene er bestemt til **verbale responser** og **stille respons og sansning**. Med muntlige responser mener jeg alle verbale ytringer, og med stille respons og sansing, mener kroppsspråk som smil, grimaser,

håndbevegelser og lignende. Kategorien ”verbale responser” er hentet fra forskning gjennomført av Lawrence R. Sipe (2002). Sipe benytter seg av fem underkategorier innenfor muntlige responser, som er analytisk, intertekstuell, personlig, performativ og transparent respons. Kategorien ”stille respons og sansning” er hentet fra forskning gjennomført av Ann-Hege Lorvik Waterhouse (2016). Dette vil jeg utdype i delkapittel 2.3 om barns litterære responser.

Som teoretisk grunnlag for oppgaven, har jeg benyttet meg av ulike perspektiver innenfor estetisk- og resepsjonsorientert teori. For å kunne belyse hvordan en høytlesningssituasjon kan være et utgangspunkt for barns leseropplevelser, benytter jeg meg av Alexander G. Baumgarten (1750/2008) og John Dewey (1934/2008). Deres felles oppfattelse av hva som er utgangspunktet for en estetisk opplevelse, er forstått gjennom sansene. Det at de begge poengterer at sansene kan fremme en ny estetisk opplevelse, blir for meg i denne oppgaven et grunnlag for å forstå barns lesemåter. Ved siden av den estetiske teorien er også resepsjonsorientert teori fremtredende i denne oppgaven. Både Louise Rosenblatt (1938/2002) og Wolfgang Iser (1978) resepsjonsteorier setter leseren i sentrum av leseraktiviteten, og tilfører han/hun en aktiv rolle. Rosenblatt med begrepet ”transaksjon” og Iser med begrepet ”interaksjon”, viser til et kommuniserende forhold mellom tekst og leser, der begge er med på å utfylle og bestemme betydning. Deres forståelse av leserens rolle er interessant å ta med i en fortolkning av barns responser. Også Sipes (2008) typologi for barns responser og omfattende resepsjonsanalyse er interessant i denne konteksten. Hans kategorier viser hva barns ulike utsagn kan bety, og legger vekt på at de kan komme fra blande bakgrunner og intensjoner.

Analysearbeidet i denne studien består av å redegjøre for barnas kroppslige og muntlige reaksjoner, og drøfte omkring deres leseropplevelse i øyeblikkene. I analysen kommer jeg også til å se på hvordan de forholder seg til verbalteksten og hvordan de sammen som lesergruppe skaper mening. Meningsforhandlingene i gruppene kan være et uttrykk for hvordan de ulike barna opplever det litterære uttrykket. Meningsdannelsen de gjør sammen i gruppen kan kanskje også vise til høytlesningens samhandlingsstruktur som igjen kan si noe om leseropplevelsen.

1.3 Kort presentasjon av litterære eksempler

Før jeg går nærmere inn på hvilke litterære eksempler jeg har valgt meg ut til denne studien, er jeg nødt til å si noe om hvilke kriterier som ligger som bakgrunn for valget.

Det første kriteriet for utvalg var at materialet måtte finnes i begge formater; bildebok og bildebokapp. Bildebokappen skulle ikke ha en overvekt av spillfunksjoner. Den skulle heller ikke bestå av oppgaver som leseren måtte gjennomføre før en kunne lese videre, men den kunne bestå av enkle interaktive elementer. De interaktive elementene skulle være valgfrie og ikke nødvendige for appens helhet. Med det mener jeg at de interaktive elementene ikke skulle fungere som en hindring eller stopp i lesningen. Dette var fordi at jeg ville at bildeboken og bildebokappen skulle ha et relativt likt estetisk uttrykk, slik at de begge bestod av samme illustrasjonene og verbalkontekst. Det var ingen begrensinger for hvor gammel eller ny boken og appen skulle være, men jeg ville heller ikke ha et litterært eksempel som var veldig populært. Dette var for å unngå reaksjoner som ”dette har vi lest før” eller ”jeg vet hva som skjer” fra barna

Valget av de litterære eksemplene falt bildeboken *Hvordan gikk det?* (2010) av Tove Jansson, gjendiktet av André Bjerke¹, og bildebokappen *Mummi – Hvordan gikk det?* (2012) utviklet av Aschehoug Forlag i samarbeid med Moomin Characters, WSOY og Spinfy². Jeg valgte disse bøkene fordi Mummiuniverset i seg selv er nokså kjent blant barn, men akkurat denne boken er ikke det. En annen faktor som var med på å bestemme, var at bildeboken består av rikelige illustrasjoner og har utklipp eller hull i sidene. På lik linje som de interaktive digitale elementene kan vekke kroppslige responser hos barna, kan kanskje utklippene i bildeboken gjøre det samme. Bildebokappen oppfylte kravene fordi den har beholdt den originale historien og har ingen oppgaver som fungerer som en hindring for å komme videre.

Handlingsforløpet i de to utgivelsene er den samme. Vi møter Mummitrollet som er på vei hjem etter å ha vært å hentet melk. På sin vei møter han sin venn Mymlen som er lei seg. Lille My er borte og hun kan ikke finne henne noen steder. Sammen starter Mummitrollet og Mymlen å lete etter Lille My. På veien møter de kjente figurer fra Mummiuniverset som Frøken Hespetre, Hemulen, Filifjonken og Hattifnattene.

¹ Bildeboken ble opprinnelig utgitt i Sverige i 1952, og ble oversatt til norsk fem år senere.

² Bildebokappen ble utgitt i Norge først og er utviklet av et norsk forlag.

1.4 Tidligere forskning

Innenfor det resepsjonsorienterte barnelitterære feltet er det blitt gjennomført en del forskning på hvordan barn leser, men da i lys av undervisning og læringsutbytte. Forskning som dreier seg om de tre feltene litteraturformidling, estetisk opplevelse og digital litteratur til sammen, er det derimot blitt gjort lite forskning innenfor, spesielt i lys av barns mottakelse og respons. I løpet av de siste årene har det likevel vært økt interesse for disse temaområdene, og det har blitt gjennomført flere studier omkring hvordan barn leser og opplever litteratur.

Trine Solstad gjennomførte i 2015 forskningsprosjektet *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. I 2016 ble den gitt ut som bok av Universitetsforlaget med tittelen *Samtaler om bildebøker i barnehagen: en vei til opplevelse, lek og meningsskapning* (Solstad, 2016). Forskningen hadde som formål å undersøke hvordan personalet i barnehagen kunne utvikle en god lesepraksis med utgangspunkt i barns interesser, og som tar vare på leseopplevelsen i seg selv. Ved prosjektets slutt fant hun at barn i møte med bildebøker i en høytlesningssituasjon forholder seg kritisk til stoffet, og det oppstår lek i samtalen som utspiller seg mellom barna. I sine funn presiserer hun også at barnehagelæreren har en viktig rolle som formidler, og hun vektlegger at den voksne burde være tilbakeholden og åpen for barns innspill. Videre sier Solstad (2016) at høytlesning kan sees på som en plattform for en rekke estetiske opplevelser for barn, og at det i små grupper oppstår en samtalepraksis der barns fortolkningsprosess kan komme til syne.

Anne Skaret har også gjennomført relevant forskning omkring barns litterære responser. I 2011 publiserte hun avhandlingen *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon*. Formålet med hennes studie var å se på representasjoner av kulturmøter i bildebøker og hvordan barn leser og forstår slike kulturmøter. Hennes funn er hovedsakelig sentrert omkring hvordan barna oppfatter og skaper mening ut fra de kulturelle elementene som er presentert i bildebøkene hun brukte. Hun fant at barn generelt benytter seg av språket til å få en litterær forståelse av karakterene i bildebøkene (Skaret, 2011, s. 279). I sin studie, benyttet Skaret seg av Sipes (2008) typologi. Ved hjelp av Sipes kategorisering, fant Skaret at enkelte bildebøkers struktur påvirker måten barn responderer på dem på, "... samt hvilke grunnleggende litterære impulser som aktiveres hos leserne" (Skaret, 2001, 284). Med støtte i Skarets forskning, kommer også jeg til å benytte meg av Sipes (2008) typologi når jeg skal redegjøre for barns responser.

Til nå har jeg presentert forskning som har benyttet seg av kun et litterært format, nemlig papirbildeboken. Denne studien involverer også digital barnelitteratur, spesifikt en bildebokapp. Det er derfor nødvendig å også trekke frem noen stemmer fra dette forskningsfeltet.

Etterhvert som interessen for digitale skjermer vokste, vokste også forskningsfeltet for digital barnelitteratur. Den forskningen som har blitt gjennomført har også til dels vært preget av en del uklarheter i bruk av et begrepsapparat (Prytz, 2013, s. 8). Dette kan være fordi feltet er relativt nytt. Likevel ser vi at det er flere som prøver å etablere et generelt begrepsapparat. En av de er Øyvind Prytz. Initiert av Norsk Kulturråd, gjennomførte Prytz forskningsprosjektet *Litteratur i digitale omgivelser* (2013). Formålet med forskningen var å se på hva som skjer med litteraturen når den blir digitalisert, og å prøve og kartlegge det digitale litterære feltet som sådan. I denne studien støtter jeg meg til det begrepsapparatet Prytz (2013) etablerer, og jeg vil bruke det videre i oppgaven for å kunne diskutere om formatet kan ha betydning for barnas lesereaksjoner.

I likhet med forskning på bildebøker for barn, har også forskning innenfor det digitale feltet hovedsakelig omhandlet barns læringspraksiser i møte med digitale skjermer. Likevel, ved Norsk barnebokinstitutt (NBI) ble det satt i gang en forskningssatsning omkring multimodalitet og kulturendring, der fokuset var barns estetiske praksiser på analoge og digitale plattformer. Satsningen resulterte i boken *Jakten på fortellinger: Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (Tønnessen, 2014b), som presenterer barns møte med mangfoldige tekstlandskaper gjennom flere perspektiver. Boken er en samling av artikler av ulike forskningsstemmer innenfor det barnelitterære feltet, og trekker frem relevante perspektiver innenfor temaene bildebok og bildebokapp, leseropplevelse, performativitet og lesemåter. Innledningsvis konstaterer Prøitz og Tønnessen (2014, s. 37) at i møte med tekst kan leseren få en opplevelse som setter spor, og det innebærer at leseren møter teksten aktivt. Tønnessen oppsummerer i artikkelen ”Fra bildebok til app, eller bare litterær app” at barns lesepraksis i møte med bildebokapplikasjoner kan utvikle seg forskjellig, fordi det enda ikke er blitt etablert en tydelig leser, på lik linje som bildebokens etablerte lesetradisjoner (2014, s. 146). I møte med nye formater, kan dermed en ny lesetradisjon utvikles og nye måter å oppleve på kan tre frem.

I artikkelen ”Estetiske erfaringer i bok og ved skjerm” (2014) i *Jakten på fortellinger*, konkluderer Solstad og Tønnessen med at bildeboken fremstår som et mer fleksibelt medium

enn det bildebokapplikasjonen gjør, i hvert fall dersom en voksen leser høyt, fordi bildeboka ”...fanger opp barns kommentarer og gir rom for lekne utspill” (s. 168). I sammenligning, konkluderer de med at nettbrettet på grunn av den digitale elementer, også kan by på flere sanseinntrykk enn det bildeboka kan (Solstad & Tønnessen, 2014, s. 168). I tillegg presiserer de at den største forskjellen mellom formatene er hvordan barna møter dem. De poengterer at i møte med applikasjoner blir lekemoduset mer sentralisert, og barna retter interessen mot hva mediet kan få til. Om mediet som utgangspunkt for samhandling, sier de at nettbrettet kan i mindre grad invitere til samspill mellom barna, som vi ofte ser eksempler på i bildeboklesninger. Ved siden av Solstad og Tønnesens resultater, sier Lisa Nagel (2014, s. 251) at når vi skal prøve å forstå barns leseropplevelser, kan det lønne seg å tillegge et performativt perspektiv til situasjonene. Det performative perspektivet setter barnet i sentrum av lesningene, og er med på å legge fokus på hvordan tekstens virkemidler påvirker leseren.

Det er også flere utenlandske forskere som har fokusert på digitalisering av barnelitteratur, og hva den har å bety for hvordan vi leser og lærer. I 2015 ble boken *Digital Literature for Children* publisert. Den er en samling av forskningsresultater gjennomført av forskningsgruppen GRETEL³. Det som er sentralt å trekke frem fra denne utgivelsen er at barn i møte med digitale tekster må kunne forstå og fortolke et sett med koder (tekst, bilde, lyd, hypertekst osv.). Dette er nødvendig for at barnelesere skal kunne skape en estetisk opplevelse av produktet. Manresa (2015) åpner også for at leseropplevelsen i digital litteratur kan forstås som en mer sansende og oppslukende opplevelse, og setter et større fokus på fortolkende egenskaper hos leseren.

Også Aline Frederico er en tydelig stemme i det internasjonale forskningsfeltet for digital barnelitteratur. Hun gjennomførte i 2014 sin masteroppgave *Playfulness in e-picturebooks: how the element of play manifests in transmediated and born-digital picturebook apps*. Oppgaven hadde som formål å se på hvordan ulike elektroniske bildebøker inviterer til en performativ lesning av både bilde og verbaltekst. Frederico fant at barns lek i applikasjoner skiller seg ut i leseraktiviteten. Hun påpeker at lek viser barns engasjement, og kan også i noen tilfeller vise til en dypere følelsesmessig mening. Hun konkluderte også med at bildebokapplikasjoner kan sees på som en mulighet for å skape nye lese- og læremåter.

³ GRETEL (Reserach Group on Books for Children and Youngsters and Literacy Learning from the Universitat Autònoma de Barcelona) er en forskningsgruppe som er lokalisert i Spania. Deres hovedfokus er å forske på bruken av digitale litteratur i undervisning for barn og unge. Gruppen er også opptatt av å se på hvilken effekt digital litteratur kan ha på leseopplæringen til mindre barn.

Den tidligere forskningen som jeg har presentert ovenfor viser at det har blitt gjennomført en del forskning som er relevant for denne studien. Samtidig viser forskningen som er presentert, at det enda ikke er noen som har sammenlignet barns resepsjon av et analogt og et digitalt medium. Dette viser at denne studien er aktuell og i tiden.

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven har fem hovedkapitler. Etter dette innledningskapittelet følger et teorikapittel som tar for seg relevante litteraturteoretiske perspektiver. Her inngår en avklaring av hva bildebøker og digital barnelitteratur defineres som, hva en estetisk erfaring og opplevelse kan være, og hvordan en kan forstå barns litterære responser.

Kapittel 3 er et metodekapittel. Dette kapittelet retter seg mot fremgangsmåten og empirien i resepsjonsstudien. Først i kapittelet tar jeg for meg etiske perspektiver en forsker står ovenfor. Deretter går jeg nærmere inn på selve studiens fremgangsmåte og hvordan jeg har gått frem for kunne observere barns leseresponser. Jeg presenterer også hvordan jeg har behandlet og gjennomgått materialet.

Etter metodekapittelet som forklarer studien i sin helhet, kommer en redegjørelse og presentasjon av de responsene som kom til syne i lesesituasjonene. Kapittelet er delt i to, der jeg først går igjennom responsene til gruppe 1 i bildeboken og appen, og deretter hvordan gruppe 2 reagerte på appen og bildeboken.

Til slutt, i kapittel 5, har jeg oppsummer de responsene som kom tydeligst frem i lesegruppene. Her kan en også finne noen avsluttende betraktninger om studien som sådan, og hva en eventuelt kan gjøre i videre forskning.

2.0 LITTERATURTEORETISKE PERSPEKTIVER

Dette kapittelet presenterer de ulike teoretiske innfallsvinklene som er grunnlaget for oppgaven. Det teoretiske grunnlaget er overordnet delt inn i tre deler, som også går lett i hverandre. I 2.1 presenterer jeg formatenes kjennetegn og egenskaper, og hvordan en leser potensielt møter dem. Kapittel 2.2 fokuserer på høytlesnings som aktivitet og plattform for estetiske erfaring. Her vektlegger jeg hvordan litteraturen, også for små barn som ikke kan lese, er en plattform for opplevelse og nye erfaringer. I det siste kapittelet, 2.3, ser jeg på barns responser i et resepsjonsestetisk perspektiv. Jeg er her opptatt av å avdekke hvilke grep i teksten som kan fremprovosere en respons, og fokuserer derfor på forholdet mellom leser og tekst.

2.1 Å forstå formatene

2.1.1 Hva er bildebøker?

I 1992 publiserte Ulla Rhedin avhandlingen *Bilderboken. På väg mot en teori*, og definerte bildeboken til å være en "...bok av begrenset omfang som i skönlitterärt syfte vill berätta en historia genom en kombination av text och bilder, så att det förekommer minst en bild per uppslag" (Rhedin, 1992, s. 15). Ingeborg Mjør og Tone Birkeland definerer senere en bildeboken som "...ei bok med eitt eller fleire bilde på kvart oppslag (dobbeltside)" (2012, s. 70). Begrepet dobbeltside, også ofte kalt dobbelttoppslag, refererer her til at én hel illustrasjon preger to sider.

I begge definisjonene poengteres det at bildeboken kommuniserer gjennom to tegnsystemer, et visuelt (bilder) og et verbalt (verbaltekst). I forhold til Birkeland og Mjør (2012) sin definisjon, mener jeg at Rhedins (1992) definisjon er mer konkret og tar med sentrale elementer som bildeboken består av. Rhedins definisjon legger i tillegg vekt på at bildeboken er av et begrenset omfang, altså en kortere bok med færre sider. Jeg vil videre i denne oppgaven benytte meg av Rhedins definisjon, fordi den omfavner alle de elementene en bildebok består av, og som kan være med å påvirke leseren.

Om forholdet mellom bilde og verbaltekst

Bildeboken kan vi kalle en sammensatt tekst fordi den består av bilder og verbaltekst sammen. En sammensatt tekst består av flere modaliteter, der modalitet refererer til ulike typer semiotiske tegnsystemer som forteller eller viser noe. Når et litterært uttrykk består av to eller flere modaliteter kan vi betegne dem som multimodale. Begrepet *multimodalitet* betyr ”på mange måter”, og refererer til ulike måter en enkelt modalitet forteller noe på. Både bildeboken og bildebokappen kan kategoriseres som multimodale medium fordi de består av flere tegnsystemer.

I *Billedbogens puslespil*⁴ sier Nikolajeva (2004, s. 14) at vi kan dele de semiotiske tegnene i bildeboken i to hovedgrupper; ikoniske og konvensjonelle tegn. Ikoniske tegn er små figurer eller avbildninger av gjenstander. Et eksempel på ikoniske tegn er alle de illustrasjonene og visuelle elementene oppslagene eller sidene kan bestå av. Konvensjonelle tegn er sammensetningen av ord der konteksten er avgjørende for å forstå den helhetlige betydningen av tegnet. Et eksempel på konvensjonelle tegn er bildeboken og bildebokappens verbaltekst. Nikolajeva påpeker også at konvensjonelle tegn som oftest er lineære, mens ikoniske tegn er ikke-lineære. Det vil si at ikoner ikke gir oss noen direkte informasjon om hvordan vi skal ”lese” dem, og er dermed også kanskje mer åpne meningsbærende elementer (Nikolajeva, 2004, s. 14)

For å beskrive bildebokens multimodale forhold benytter Sipe (2008, s. 23) seg av begrepet ”synergy” (oversatt til norsk; synergi). Han sier at begrepet peker til den måten alle tegnsystemene sammen produserer en mening som er en helt annen enn dersom en av dem hadde stått alene. I tillegg er det viktig å påpeke at forholdet mellom verbaltekst og bilde ikke er helt og totalt symmetrisk. Både tekst og bilde kan enten forsterke, utvide, eller minimere en betydning som ligger i det andre tegnsystemet. Noen ganger er det bildene som driver handlingen fremover, andre ganger er det verbalteksten. Om rollene bilde og ord kan ha, sier Nodelman (1988) at de har sine respektive styrker og svakheter for å formidle informasjon; ”Words are best at describing relationships of details, pictures best at giving a sense of whole” (s. 202). Han tillegger skriften en beskrivende effekt, mens bildene mener han har evne til å gi leseren et inntrykk av helheten.

⁴ Boken *Billedbogens puslespil* er dedikert til bildebokens spesielle form og uttrykk. Boken er oversatt til dansk i 2004, og er basert på grunnboken *How picturebooks Work* av Nikolajeva og Scott utgitt i 2001.

Om hvordan barn leser bildebøkers komplekse semiotiske uttrykk sier Mjør at ”... leseren responderer på eit simultant samspel mellom to semiotiske system” (Mjør, 2009, s. 33). Kristin Hallberg skriver i sin artikkel *Litteraturvetenskapen och bilderbokforskningen* (1982, s. 165) at det er samspillet mellom bilde og verbaltekst som utgjør bildebokens egentlige tekst. Hun kaller dette for *ikonotekst* og begrepet henviser til at det er først i møte med en leser at dette potensialet virkeliggjøres. Leseren er dermed med på å skape tekstens ikonotekst og blir også den som tillegger dem mening.

Sipe vektlegger også i sin bok *Storytime: Young Children's Literary Undersanidng in the Classroom* (2008) det gjensidige forholdet mellom tekst og illustrasjoner som eksisterer i bildebøker. Han sier at; ”[T]he verbal text and the illustrational sequence would each be incomplete without the other, and the total effect of the picturebook depends on the percieved interactions or transactions between these two parts” (2008, s. 22). Forholdet mellom verbaltekst og bilde i bildebøker, og andre format forøvrig, er svært interessant og komplekst. Siden forholdet hele tiden er i en bevegelig prosess, der en leser pendler fra det ene tegnsystemet til det andre og tilbake igjen, kan en også finne flere betydningsmuligheter i ett oppslag. En bildebok, med dens illustrasjoner og fortelling har dermed ikke bare ett fortolkningspotensiale, men mange forskjellige, fordi det er leseren som bestemmer hvilken retning teksten tar.

I boken *Words about Pictures* (1988, s. 220) henviser Perry Nodelman også til at leseren blir påvirket av begge modalitetene, og sier at; ”Having heard about something in the words, we look to see it, and having seen it, we now interpret what we hear differently. The words change the pictures, and the pictures change the words”. I møte med en bildebok benytter barneleseren seg av begge tegnsystemene til å skape en helhetlig mening, og Nodelman (1988) påpeker også at barn gjennomgår en prosess som er vurderende og fortolkende. Også Nikolajeva hevder at det for barn er samspillet mellom bilde og verbaltekst som er nøkkelen til å forstå handlingen. Hun sier at ”...uanset om vi begynner med teksten eller med tegningen, skabes der forventninger til den anden del, som på sin side giver nye erfaringer og nye forventninger. Læseren pendler frem og tilbake mellem det verbale og det visuelle [...]” (Nikolajeva, 2004, s. 15). Nikolajeva gir leseren en aktiv rolle og påpeker også at bildebokens estetiske uttrykk kan være med på å skape nye opplevelser og erfaringer for barneleseren. Det både Nodelman og Nikolajeva her påpeker om barns fortolkende pendelbevegelse ser vi i hvordan barn spør spørsmål ut fra det bildene viser, og senere korrigerer det de spurte om

etter at de har hørt teksten, eller omvendt. Jeg vil se nærmere på hvordan barn møter tekst i kapittel 2.3.1.

Om bildenes meningsbærende muligheter

Jeg har ovenfor sagt noe om hvordan bilder og tekst forholder seg til hverandre i bildebøker. Bildenes særlige posisjon i bildeboken, gjør det også aktuelt å forklare nærmere hvordan de kan virke sammen med verbalteksten, og hvordan barneleseren kan oppfatte dem.

I 1964 skrev Roland Barthes *Bildets retorikk*⁵. Artikkelen tar for seg betydningsdannelsen seere går igjennom i møte med et bilde og hva som gjør et bilde lesbart. Betydningsdannelsen kan også her forstås som de kommunikasjonsforhandlingene som barna gjør seg i mellom under høytlesningen, og gjør derfor Barthes (1964/1994) teori om bilders mulige betydninger relevant. Barthes skiller mellom det denotative og det konnotative nivået når han snakker om bilders betydningsmuligheter, der det denotative nivået beskriver bildet slik det umiddelbart fremstår for deg, og det konnotative nivået sier noe om hvilke betydning tegnene indirekte kan bety og hvilke assosiasjoner de kan gi deg (Barthes, 1994, s. 11).

Barthes beskriver bildet som polysemisk fordi det består av så uendelig mange mulige fortolkninger og er grunnleggende preget av flertydighet (1994, s. 27). For å beskrive spillet mellom de språklige og de visuelle elementene i et bilde, benytter han seg av begrepene *forankring* og *avløsning* (1994, s. 27)⁶. Med *forankring* henviser Barthes til det lingvistiske budskapets nivå. Han vektlegger at det er kun det lingvistiske budskapet som teller fordi det er verbalteksten som begrenser bildets mulige betydninger, og peker ut hvordan en skal tolke bildet. Med *avløsning* (forsterkning) viser Barthes (1964/1994) til de tilfellene der teksten sier noe som ikke bildet viser. Verbalteksten tilfører da bildet en ny betydning og skaper en ny helhet til bildet som sådan. Barthes begrep ser vi her påpeker noe viktig ved leserprosessen barna går igjennom. De benytter seg av de meningsbærende elementene hvert av de semiotiske tegnsystemene sentraliserer, og setter de opp mot hverandre for å skape mening.

Likevel, kan man kalle Barthes semiotiske perspektiv på bildet noe begrenset på bakgrunn av at han kun analyserer bildet ut fra tekstens budskap. Skriften er den som avgrenser bildets

⁵ Jeg benytter meg av en oversettelse gjort av Knut Stene-Johansen, utgitt i 1994. Boken, *I tegnets tid*, er en samling av Barthes tekster fra da de ble opprinnelig utgitt.

⁶ I den norske oversettelsen fra 1994 gjort av Knut Stene-Johansen, kaller han det for forankring og forsterkning,

betydning i følge Barthes teori. Jostein Gripsrud hevder at Barthes overser et viktig element i sin teori, og det er at også bildet kan forankre teksten (1999, s. 127). Gripsrud sier at i flere tilfeller kan bildet hjelpe oss i å forstå hva teksten kan bety, for det er ikke alltid at tittel eller tekst er nok for å forstå hva bildet kan bety.

I tillegg til Barthes er det også relevant å trekke frem semiotikerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen. De skrev boken *Reading Images* i 1996, og den tar for seg visuell kommunikasjon og hvordan barneleseren, i en sosial kontekst, skaper mening ut fra de illustrasjonene de ser. Kress og van Leeuwen påpeker at når vi leser tegn er forståelsen vi henter ut fra dem, som oftest betinget ut fra kulturelle og sosiale forhold. Det vil si at når barn leser, kan deres bakgrunn og venner påvirke deres fortolkningsprosess. Samtidig påpeker de at barn ikke er like styrt av slike forhold, og deres fortolkning av tegn kan være mer fri og ikke like styrt av ytre forhold (Kress & van Leeuwen, 2004, s. 7).

I tillegg til at både kulturelle og sosiale forhold kan være med på å påvirke oppfatningen en kan ha av et bilde, kan også mediet det er fremstilt i påvirke oss. Kress og van Leeuwen (2004, s. 17-18) sier at ”...each medium has its own possibilities and limitations of meaning. Not everything that can be realized in language can also be realized by means of images, or vice versa. As well as a broad cultural congruence, there is significant difference between the two [...]”. De påpeker her at tegnsystemene ikke alltid er enig med hverandre. Det vil si at de ikke nødvendigvis alltid sier det samme. Når barn møter slike konflikter i teksten, kan de benytte seg av egne personlige oppfatninger for å fylle rommene som oppstår. Likevel sier de også at alle elementer i en bok må sees i forhold til hverandre; ”The book as a whole must be readable as a coherent sequence” (Kress & van Leeuwen, 2004, s. 25). Det blir da opp til barneleseren å fortolke og finne en mening ut i fra det tegnene viser og sier.

Når vi snakker om fortolkningsprosessen som barneleseren foretar seg, er det også viktig å nevne det som Kress og van Leeuwen (2004, s. 23) sier om bildebøker. De påpeker at verbaltekst i bildebøker har lenge hatt en autoritær rolle fremfor bilder. Med det mener Kress og van Leeuwen at vi leser skriften før vi ser på bildene, og ved å lese på denne måten kan verbalteksten pålegge bilder betydning som kanskje ikke nødvendigvis hadde vært tilstede dersom en hadde lest det i en annen rekkefølge. De sier også at i flere tilfeller kan bildene byttes ut med andre lignende bilder, mens teksten bevares uten at den mister sin betydning. Igjen ser vi at verbaltekst har blitt gitt en større rolle enn bildet. Likevel har bilder som funksjon å kunne illustrere det verbalteksten forteller, og å presentere verbalteksten gjennom

en annen modalitet. Vi kan si at bildene formidler det verbalteksten sier gjennom en ny fortolkning. Kress og van Leeuwen (2004, s. 38) sier at det er leseren som sitter med makten, og ikke skriften slik Barthes (1964/1994) mener. Oppsummerende kan vi si at det er barneleseren som kan fastslå bokens helhetlige betydning, og det er deres subjektive oppfatning som bestemmer hva tegnene kan bety.

Ovenfor har jeg presentert ulike teori om hvordan en kan lese et bilde. Sammenfallende for både Barthes (1964/1994) og Kress og van Leeuwen (2004) er at sammensetningen av skrift og bilde er avgjørende for bildets totale betydning. En slik forståelse og tilnærming til et bilde som er multimodalt vil til en viss grad være likt for elektronisk barnelitteratur, bare at det her finnes flere elementer en må inkludere i forståelsesprosessen. Modaliteter som lyd og korte små animasjoner kan igjen tilføre ny mening til det en leser.

Om bildebokens (og bildebokappens) paratekster

Ved siden av forholdet mellom bilde og verbaltekst, har også forskning (Genette, 1997; Nodelman, 1988; Nikolajeva & Scott, 2001; Mjør, 2010/2012) sentralisert seg omkring paratekstens effekt på bildebokens utseende og opplevelse av den. I det følgende vil jeg se på hvordan bildebokens paratekster kan påvirke leseren og hvilken funksjon den har i forhold til formatet og leserens meningsskaping. Jeg kommer også til å sammenligne bildebøkers paratekster med bildebokappens, fordi det er i denne oppgaven viktig å se dem i opp mot hverandre for å forstå forskjellene og likhetene formatene består av.

Paratekster er med på å fremme bildebokens estetiske karakter, og er ifølge Gérard Genett⁷ det som "... enables a text to become a book and to be offered as such to its reader" (1997, s. 1). Bildebokens paratekster er noe forskjellig fra f.eks. romanens paratekster. Spesielt for bildeboken er at bilder og illustrasjoner ikke bare er begrenset til forsiden, men preger i flere tilfeller også innsidepermene og resten av boken forøvrig.

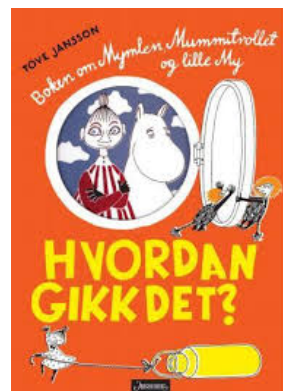
Mjør definerer paratekster til å være "format, tittel, tittel- og permdesign, innsidepermar, tittelblad og bakperm" (2010, s. 2). Videre sier hun også at utviklingen innen bokdesign og digital teknologi har påvirket den kunstneriske utviklingen av bildebøkene, og dermed har

⁷ Boken *Paratexts: the thresholds of Interpretation* (1997) ble først utgitt i 1987 under tittelen *Seuils*. Den ble oversatt til engelsk av Jane E. Lewin. Genettes paratekstbegrep er delt i to hovedkategorier; peritekster og epitekster, der peritekster refererer til tittel, forord og dedikasjon, og epitekster er de tekstene som presenteres om boken gjennom media (pressemelding, reklame og annonser).

også paratekstene blitt viktigere. Nikolajeva og Scott hevder i sin bok *How Picturebooks Work* (2001) at paratekstene i bildebøker er en del av det helhetlige innholdet, og er noe som barn påvirker fortellingen og oppfatningen av den. Med grunnlag i denne forståelsen av parateksters påvirkning, er det interessant å se på hvordan *Hvordan gikk det?* (2010) sine paratekster funksjon, og hvordan de kan påvirke en barneleser.

I Figur 1 ser vi framsidepermen til *Hvordan gikk det?*. Mjør (2010, s. 5) sier at en forventer at framsiden skal være representativ og at den skal ha en hermeneutisk funksjon der det blir etablert forventninger hos leseren. En stor del av fremsiden er tittelen. Nikolajeva hevder at tittelen skal vekke interesse hos leseren (2004, s. 73). Den første gangen man leser denne bildeboken, legger man kanskje først merke til den gule tittelen, og deretter Mymlen og Mummitrollet som kikker frem gjennom hullet eller døren som de små figurene åpner. Tittelens farge er signaliserende gul og den er i kontrast til resten av framsidens elementer. Tittelen kan også være med på å gi leseren en lesestrategi som han/hun kan følge gjennom hele boken, sier Nikolajeva (2004). Tittelen i dette tilfellet peker kanskje til en lesestrategi der leseren skal finne ut hva som hender med Mummitrollet og vennene hans. Hullet som er klipt ut i denne framsiden, vekker kanskje kroppslig respons fra leserne. Den andre gangen man leser denne boken, knytter man kanskje tittelen opp mot det som skjer i fortellingen, og man husker kanskje hvordan hullene ble brukt som inngangsporter og rømningsveier for Mummitrollet og vennene hans. Baksidepermen i denne bildeboken ser vi i Figur 2. Fram- og baksideperm i dette tilfellet utgjør ikke en helhetlig illustrasjon sammen med forsiden, men viser likevel til konteksten av handlingen.

Jeg vil her ta et øyeblikk til å se hvordan framsiden i bildeboken kan sees i forhold til bildebokappen. Ghada Al-Yaqout og Maria Nikolajeva påpeker i en artikkel gitt ut i det barnelitterære tidsskriftet BLFT (2015, s. 3-4), at den største og kanskje de mest åpenbare forskjellene mellom formatene bildebok og bildebokapp, er at i appen møter vi et lite ikon med en kort titteltekst under, mens bildeboken har et helt omslag (cover) med mer tekst (se Figur 3). For leseren kan dette være med på å



Figur 1: Framsideperm til bildeboken *Hvordan gikk det?*



Figur 2: Baksidepermen til bildeboken *Hvordan gikk det?*



Figur 3: Ikonet til bildebokappen *Mummi - Hvordan gikk det?*

avgrense dens forventninger og ikonet har dermed kanskje ikke en like hermeneutisk funksjon som framsiden til en bildebok.

Innsidepermene i bildebøker har også en funksjon ovenfor leserens opplevelse av fortellingen. Mjør (2010) hevder at på dagens bildebokmarked er de fleste innsidepermene ikke hvite, blanke sider, men heller preget av elementer som er dekorative. Innsidepermen ser vi er med på å videreutvikle leserens forventninger til bildeboken generelt. Nikolajeva (2004, s. 79) nevner at sidene kan også ha en annen oppgave enn å bare kommentere eller komplementere historien. De kan også være en del av historien. Nedenfor ser vi i figur 4 og 5 hvordan innsidepermene både foran og bak ser ut i *Hvordan gikk det* (2010):



Figur 4: Innsideperm foran i *Hvordan gikk det?*



Figur 5: Innsideperm bak i *Hvordan gikk det?*

Innsidepermene i dette tilfellet ser vi fungere både som visuelle, meningsbærende elementer, men er også benyttet til å avslutte fortellingen. Innsidepermen foran i dette tilfellet er med på

å signalisere en lese måte som indikerer at de skal finne ut hvordan det gikk med Mummitrollet og vennen hans (Mjør, 2010). I tillegg viser innsidepermen leseren at det vil være flere utklipp i løpet av bildeboken. Jeg vil her påpeke at de utklippede hullene kanskje kan invitere leseren til en egenaktivitet, fordi de hullene muligvis vekker oppsikt og en vilje til å utforske sidene kroppslig. Baksidedpermen i dette litterære eksempelet er med på å avslutte historien både visuelt og verbalt. Den er ikke benyttet dekorativt, men er heller fullverdige sider i bildeboken. Verbalteksten påpeker at Mymlen og lille My ikke kan komme seg ut igjennom hullet, og dermed heller ikke ut av boken. Baksidedpermen er med på å bygge fiksjonen inne (Mjør, 2010) og avgrensner det fiktive universet til å eksistere mellom permene. For barneleseren kan dette også være med på å avslutte opplevelsesøyeblikket og bringe dem tilbake til virkeligheten.

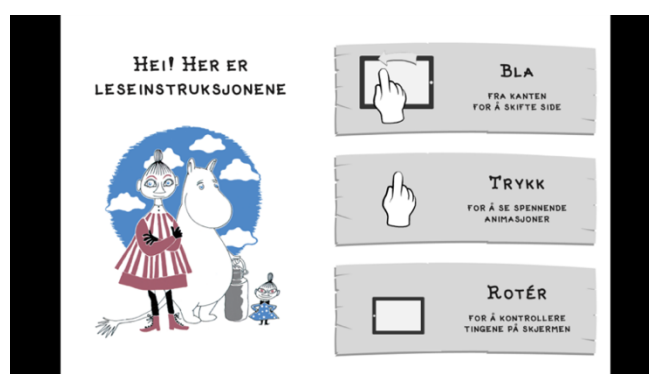
Jeg vil også her benytte litt tid til å sammenligne bildebokens innsidepermer med bildebokappens tittelside og "innsideperm". I bildebokappen fungerer det første oppslaget som en tittelside (se Figur 6). Som oftest er denne siden i bildebokapper dekorert med tittel og et valgalternativ om man vil lese selv, eller bli lest for. I likhet med bildeboken er det også her visuelle elementer som er med på å skape en forventning til fortellingen.

"Innsidepermen" i bildebokappen, eller også ofte kalt instruksjonsbildet, har informativ funksjon (se Figur 7). På grunn av bildebokappens interaktive muligheter må innsidepermen vies til forklaringer for hva man skal gjøre og hvordan man skal bruke iPaden til å "vekke" dem til live.

Instruksjonsbildet, i sammenligning med innsidepermen i bildeboken, har ikke sammen estetiske funksjon, men er likevel helt avgjørende for hvordan lese måten og opplevelsen til barna utvikler seg.



Figur 6: Tittelsiden i bildebokappen Mummi - Hvordan gikk det?



Figur 7: "Innsideperm" i bildebokappen Mummi - Hvordan gikk det?

Om bildebøkers paratekster ser vi at de er med på å påvirke en lesers forventning til hva fortellingen skal vise. Forventning er noe som igjen er med på å påvirke opplevelsen av boken. Dersom framsiden og tittel ikke vekker interesse kan det i verste fall ende med at barna legger fra seg boken. Forventning kan også være med på å skape en drivkraft gjennom hele fortellingen, fordi framside og innsideperm har vekket en lyst til å vite hva som skjer. I dette tilfellet er også aktiviteten ”bla om” med på å forsterke forventning og leselyst. Sidevendingen har en fortellende drivkraft og setter oppslagene i bildeboken i en seriell sammenheng, der et bilde viser tilbake til tidligere oppslag, og det skaper forventning til det neste (Birkeland & Mjør, 2012). I tillegg skaper illustrasjonene i paratekstene en gjenkjennelseeffekt til figurene ellers i bildeboken, og til det handlingen sentraliserer og universet som sådan.

Jeg har nå, i hovedsak, tatt for meg papirbildeboken. Jeg har snakket om hva som gjør den spesiell og hvilke elementer som kan hjelpe leseren i å danne mening om handlingen og dens karakterer. Jeg har også tatt for meg bildebokens estetiske karakter og påpekt hvordan de eventuelt kan vekke leselyst hos leseren og gi hint om hva som skal skje videre i fortellingen. Jeg har også i dette kapittelet delvis gått inn på bildebokappens paratekster, og vil i det følgende kapittelet ta for meg digital barnelitteratur som en helhet, og se på hva som gjør dette formatet spesielt. Jeg kommer også til å prøve å etablere et begrepsapparat som skal være gjeldene for resten av oppgaven.

2.1.2 Hva er digital barnelitteratur?

I løpet av de siste 10 årene har det pågått en digitalisering av barnelitteratur og litteratur generelt. Med digitalisering mener jeg en endring og utvikling av bokmediet, der bøker har blitt gjort tilgjengelig i digitale formater slik at de kan leses på digitale skjermer. I det følgende vil jeg skrive om elektronisk litteratur for barn, og begrepene som blir brukt er på grunnlag av at bildebøkene har blitt skapt eller adaptert for femåringer.

Når en snakker om digital litteratur er det vanlig å bruke benevningene *app* og *e-bok* om hverandre. For å tydeliggjøre disse begrepene kan en si at en e-bok er en hovedbenevnelse for alle digitaliserte bøker, siden e-bok er en forkortelse for elektroniske bøker. En applikasjon er en e-bok per se, men den kan i tillegg utføre oppgaver og vise korte animerte snutter. Digital litteratur eksisterer i formater som passer til både lesebrett (Kindle) og nettbrett (iPad og Android). Lesebrettet benytter seg ikke av bilder og fremstiller kun boksider i sort/hvitt.

Nettbrett har touchskjerm, benytter seg ofte av fargebilder, og kan også bruke lyd siden nettbrettet som oftest har innebygde høyttalere.

Innenfor elektronisk litteratur skiller Prytz mellom *digitaliserte* og *digital skapte* tekster (2013). Digitaliserte tekster er de tekstene som er laget for å passe inn i bokformatet. De kaller vi *e-bøker* og de er kompatible med både lesebrett og nettbrett. En e-bok er i utgangspunktet en betegnelse for digitale publikasjoner som allerede har vært publisert som vanlige papirbøker, uten at det litterære uttrykket har blitt forandret (Prytz, 2013, s. 12). E-boken er en digitalisert tekst fordi det er skriften og setningene, slik som det er fremstilt i papirutgaven, som har blitt digitalisert direkte over til det nye mediet. Mediet består ikke av noen andre modaliteter, eksempelvis bilder. Formatet e-bøker ønsker å være mest mulig lik den originale utgivelsen, og det ser ut som at sidene er skannet direkte inn fra papirformatet.

Digital skapte tekster er "...litterære uttrykksformer som er preget av multimodalitet og med muligheten for ulike interaktive elementer" (Prytz, 2013, s. 14). Tekstene er skapt med en baktanke om at hver enkelt modalitet har en spesiell funksjon og leseren skal være aktiv i leseprosessen. Digital skapte tekster er ikke bare tekster som består av flere modaliteter, de kan også bestå interaktive modaliteter. Interaktive modaliteter definerer jeg til å være figurer eller elementer du kan trykke på, men også tegneaktiviteter eller lignende. De interaktive delene går ut på at man skal få de til å bevege på seg, enten det er ved å trykke på de med fingeren eller tilte på skjermen. Elementer som små animasjoner eller ekstra lyd kan utgjøre en ny meningsskapende enhet, som for eksempel at Mymlens tårer og ristende skuldre er med på å understreke at hun er lei seg.

Lin Prøitz og Elise Seip Tønnessen knytter Prytz's teori opp mot det digitale barnelitterære feltet og sier at begrepet *bildebokapp* viser at det "...dreier seg om en tilpasning eller adaptasjon av tekster som tidligere har vært publisert i bokform" (Prøitz & Tønnessen, 2014, s. 25). Her påpeker Prøitz og Tønnessen at bildebokappen gjennomgår samme digitaliseringsprosess som e-boken. Likevel skiller bildebokappen seg fra "vanlige" e-bøker, fordi digitaliserte bildebøker består også en forhåndsinnspilt høytlesningsstemme. Slike digitale bildebøker bryter med Prytz (2013) definisjon av e-bøker, fordi de består av flere tegnsystemer og vises på app. Tønnessen og Prøitz (2014, s. 25) kaller slike e-bøker for *visuelle lydbøker* fordi de kombinerer bildebokens to modaliteter; bilde+verbaltekst, og lyd. Selv om det digitaliserte uttrykket er multimodalt, er de fortsatt ikke en digital skapt tekst, fordi det har i prinsippet ikke blitt tilført noe nytt til boken. Visuelle lydbøker har som formål

å tilgjengeliggjøre litteraturen for brukerne på digitale plattformer, men ikke videreutvikle papirversjonen.

De digital skapte tekstene er nye versjoner av de originale eksemplarene fordi formålet er å tilføye noe nytt eller utnytte flere modaliteter på nye måter. Prytz definerer en *app* som ”...en programvare som lastes ned på nettbrettet [...], og som utfører bestemte oppgaver, for eksempel vise frem en digital bok” (2013, s. 15). Skjermer eller nettbrett som iPad, ZenPad, Samsung Galaxy Tab o.l. egner seg best for å vise digitalt skapte tekster, men de kan også benyttes til å vise frem visuelle lydbøker. En av de mest vanligste tilleggseffektene bildebokappen benytter seg av er små animasjoner, men også lyd på samme måte som visuelle lydbøker gjør. Modaliteten lyd kan vi overordnet dele i tre; tale, miljølyd og spesielle lydeffekter (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 45). *Tale* er den forhåndsinnspilte høytlesningsstemmen som en kan velge om skal lese eller ei. Kategorien spesielle lydeffekter kan deles inn i to deler; miljølyd og effektlyd. *Miljølyd* utvider ordene og bildenes betydning (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 45), og er for eksempel i bildebokappen om Mummitrollet og vennene hans vist ved at det har blitt lagt til fuglekvitter på en side der vi ser en sol. *Effektlyd* er noe som fanger oppmerksomheten til leseren ved noe spesielt som skjer i bildene (2014, s. 45), som for eksempel på side ni, der lyden av et lynnedslag kommer frem når treet brekker i to. Det eksisterer naturligvis mange flere underkategorier for lyd i bildebokapper. Likevel er ikke mitt mål i denne oppgaven å analysere bildebokapper, men heller å se på hvilke reaksjoner og opplevelse barna gir uttrykk for i en høytlesningssituasjon. Jeg mener derfor at hovedkategoriene tale, miljølyd og effektlyd er nok til å fortelle oss hvordan lyd kan påvirke barns responser.

Digitalt skapte tekster kan innenfor digital barnelitteratur deles inn i to grener; *bildebokapp med tilleggseffekter* og *den interaktive bildeboka* (Prøitz & Tønnessen, 2014, s. 26).

Bildebokapp med tilleggseffekter er applikasjoner som inneholder en del utfyllende interaktive elementer, men de virker ikke inn på historiens handlingsforløp. Nina Christensen (2014) beskriver bildebokapper med tilleggseffekter som en ny måte å forene bildeboken med den animerte filmen, ”... men i en hybrid form hvor ’langsomme’ visuelle narrativer bygget op omkring statiske bilder kombineres med små, ’hurtige’ filmiske billedforløp [...]” (2014, s. 8). *Den interaktive bildeboka* er bildebokapper der leserens deltagelse er en forutsetning for å komme seg videre i fortellingen. I løpet av handlingen er de interaktive elementene hindringer som leseren må fullføre før han/hun kan komme seg videre.

Mitt litterære eksempel, *Mummi – Hvordan gikk det?* (2012), er det vi kaller en bildebokapp med tilleggseffekter. Dette er fordi modalitetene og de interaktive elementene bidrar til å utfylle tekstens mening, men de virker ikke inn på handlingen. De korte animasjonene er med på å skape interaktivitet mellom leser og tekst.

Det har også blitt utviklet apper som er laget uavhengig av tidligere utgivelser, en så kalt *digital-først* produksjon. Siden jeg i denne studien skal benytte meg av et digitalt litterært eksempel som ble først gitt ut som papirformat, kommer jeg ikke til å gå nærmere inn på digital-først utgivelser.

Om møte mellom leser og digital tekst

Ovenfor har jeg sagt litt om hvordan leseren møter bildeboken. I det følgende vil jeg se på hvordan en leser møter digitale barnebøker.

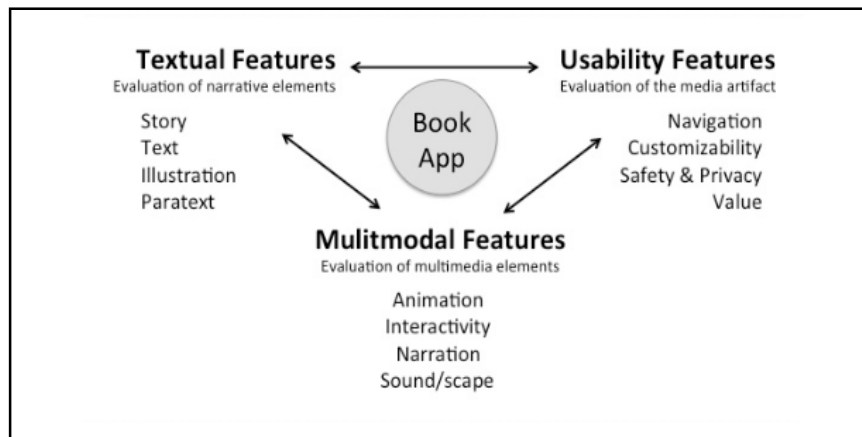
Aline Fredrico sier at bildebokappen er ”... a new format of literary expression aimed at children that expands the verbo-visual characteristics of print picturebooks by incorporating sounds, movement, and interactivity” (2016, s. 125). Formatet bildebokapp henviser altså til en bildebok som blir vist på elektroniske plattformer, der leseren kan direkte delta i fortellingen ved å berøre skjermen. I likhet med papirbildeboken har også bildebokapplikasjoner et komplekst bilde-skrift forhold. For å beskrive forskjellene i dette forholdet i de ulike formatene sier Frederico at:

”... in the print picturebook, two directions are seen at once: the one of ‘words-as-influenced-by-pictures,’ and the one of ‘pictures-as-influenced-by-words.’ Similarly, we can consider the *multiple* orientations of the picturebook app when analyzing all the elements that help to build meaning in the electronic format” (2014, s. 37).

Hun hevder at siden vi ser på begge modalitetene (bilde og verbaltekst) i papirbildeboken for å skape mening, er det også naturlig å se på alle modalitetene en bildebokapp består av. I et forskningsprosjekt gjennomført av Eric M. Meyers, Ehlam Zaminpaima og Aline Frederico (2014, s. 918) videreutviklet de vår forståelse av hvordan bildebokappens elementer samhandler⁸.

⁸ Deres forskning er med grunnlag i David Lewis sin forståelse av papirbildebokens elementer, presentert i *Reading Contemporary Picturebooks* (2001).

I Figur 8 ser vi hvordan bildebokappens modaliteter henger sammen med hverandre:



Figur 8: Sammensetningen av en bildebokapplikasjons modaliteter. (Hentet fra "The Future of Children's Texts" av Meyers, E. M. et al., 2014, iConference 2014 Proceedings, s. 918)

Bildebokapper ser vi består av flere elementer og er mer kompleks en det papirbildeboken er. Her er det flere elementer, både tekstlige, multimodale og brukeregenskaper, som er med på å påvirke hvordan barn samhandler med appen.

Margaret Mackey beskriver applikasjoner som "... a kind of 'live action' [...]" (2016, s. 173) som aldri blir stille. Det er konstant bevegelse på sidene. Som kontrast beskriver hun papirbildebøker som ubevegelige og stille, og nevner at i dagens digitale verden vil det kanskje bli en utfordring å få barn til å lese med samme entusiasme i papirbøker. Mackey viser samtidig til forskning⁹ som sier at barn som lytter til eller leser bøker på touchskjermer brukere lengre tid, enn det de gjør i papirbildebøker (2016, s. 174). Dette resultatet er interessant, og er noe jeg også vil se på i min sammenligning av lesegruppene lesninger av formatene.

I tillegg til at det digitale formatet har muligheten til å legge til nye effekter, er de, som allerede nevnt, som oftest også adaptert fra tidligere papirversjoner. Når adaptasjoner skjer kan det estetiske uttrykket endre seg og dermed også kanskje endre leseropplevelsen fra hvordan den var i den originale utgaven. Al-Yaqout og Nikolajeva (2015) bruker appen *The Heart and the Bottle* som eksempel, der papirboken har blitt tilpasset til det nye mediet, og det narrative budskapet har blitt forsterket gjennom visuelle, muntlige og interaktive effekter. Dette har også blitt gjort i adaptasjonen av *Hvordan gikk det?* (2010). Endringen kan "...encourage the user not only to explore, but also to become a co-creator" (Al-Yaqout &

⁹ Forskning av Dr. Susie Formby; *Children's Early Literacy Practices at Home and in Early Years Settings: Second Annual Survey of Parents and Practitioners* (2014).

Nikolajeva, 2015). I adaptasjonen av bildeboken har leseren blitt tildelt en mer aktiv rolle. Aktiviteten 'å lese' er ikke lenger å se på bilder og å lese skrevne ord, men består nå også av å tappe, touche og trace med fingeren på en digital skjerm. Hvordan en adaptasjonsprosess foregår, hva som kjennetegner den, og hvordan den kan endre den originale versjonene, vil jeg gå nærmere inn på i delkapittel 2.1.3.

De interaktive elementenes problematikk

Hvordan barn opplever og erfarer litteratur i dag kan en argumentere for at er i en endringsprosess. Celia Turrión Penelas sier at "...regarding fictional experience variations, [...] whether the integration of interactivity, specific playful elements or filmic modes of representation in digital stories have really removed the traditional reading activity from its central position" (2015, s. 89). De interaktive elementene og små animasjonssnutter kan være med på å endre hvordan barn anvender, tilegner seg og opplever litteratur. Samtidig kan elementene by på utfordringer i lesesituasjoner. Dette skal vi i det følgende se litt nærmere på.

Hadassah Stichnothe (2014) drøfter i artikkelen *Engineering Stories* publisert i *Barnelitterært forskningstidsskrift* (BLFT) over hvilke funksjoner de interaktive elementene i applikasjonene har på fortellingen og leseren. Stichnothe viser til problematikken ved applikasjoners multifunksjonelle natur ved å påpeke at:

[...] interactive elements effectively enable the user to become co-author, co-illustrator or co-narrator. Interactive engagement on a creative level is, indeed, what most apps promise but seldom offer in a meaningful way. Many of these features can be used in a way that is, at best, distracting and even be detrimental to the child user's reading experience (2014, s. 3).

Balansen mellom historien som skal bli fortalt og de digitale mediets virkemidler, er ikke alltid i brukerens favør. Ved noen tilfeller vil bildebokappens spillfunksjoner og digitale egenskaper skade leseropplevelsen fordi det virker forstyrrende på barnet. I andre tilfeller virker elementene godt sammen, og kan heller gjøre leseropplevelse bedre. Likevel viser utviklingen i løpet av de siste syv årene at litterære applikasjoner tilbyr elementer som en ikke kan finne i bildebøker trykt på papir. Den nye kombinasjonen av modaliteter mener jeg kanskje kan tilrettelegge for at leserprosessen kan være et aktivt samspill mellom leser og skjerm. Prøitz (2014, s. 289) argumenterer for at;

”Digital litteratur bidrar til å utfordre hva som er sanselig, tenkelig og mulig ved å skape opplevelser som er forskjøvet i forhold til det vi vanligvis har opplevd som litteratur. Nye digitale formater fører ikke nødvendigvis til at barns og unges litterære opplevelser blir fattigere. Det kan oppstå andre sansbare former for opplevelse”.

Prøitz mener at utviklingen av applikasjoner fornyer og utfordrer det vi tidligere definerte som litteratur. Digitale applikasjoner er med på å skape en ny lesekultur fordi den forandrer måten å lese på. Til tross for Stichnothes kritiske blikk på interaktive elementer, støtter hun Prøitz positive tankegang omkring de nye formatene, og sier at applikasjoner har muligheten til å skape en leseerfaring som er grunnleggende forskjellig fra papirboken (Stichnothe, 2014). Sammenlignet med å lese i en papirbildebok, er mulighetene å ”...go forward and backward, touching or skipping hotspots...” (Stichnothe, 2014, s. 5) i applikasjoner det som definerer den nye lese måten. Slik jeg tolker Stichnothe er det bildebokappens interaktive elementer og det digitale mediets egenskap til å kunne bla og trykke på, som er med på å skape en ny form for leseropplevelse.

Et annet faktum som preger digital barnelitteratur og mottakelsen av dem, er at barn kan forveksle det digitale uttrykket med vanlige dataspill. Mireia Manresa (2015, s. 109) fant ut at i flere tilfeller kan barn se på det som en valgmulighet, å lese eller leke? Spenningen mellom de interaktive elementene og fortellingen som sådan, skaper et mulig dilemma for små barn. Skal de følge med på historien eller la seg bli distraheret av de interaktive lekeelementene? Gjennom en analyse av flere lesesituasjoner der barn leste i bildebokapplikasjoner, fant Manresa ut at barna for de meste prioriterte historien fremfor interaktiviteten (2015, s. 109). Også Frederico (2014) påpeker at leken og grad av involvering i lek, avhenger av leseren og de valgene leseren tar under leserprosessen. Dette tror jeg er på bakgrunn av at leseren som oftest kan selv bestemme om de vil delta i de interaktive funksjonene eller ikke. Det er bare noen få applikasjoner som gjør interaktiv deltakelse til en obligatorisk oppgave før man kan gå videre.

Jeg har i dette kapitlet om digital barnelitteratur tatt for meg og etablert et rikt begrepsapparat innenfor sjangeren. Jeg har også beskrevet hva som kjennetegner elektronisk litteratur for barn og nevnt hvilke utfordringer formatet kan medføre i en leseopplevelse. Videre kommer jeg til å gå inn på hvilken prosess som skjer når en papirbildebok gjøres om til en app, og hvilke konsekvenser det kan ha for budskapet.

2.1.3 Fra bildebok til app – en adaptasjon?

Som allerede nevnt, viser selve begrepet bildebokapp til at utgaven har vært gjennom en adaptasjonsprosess. Det er derfor relevant å spørre om *Mummi – Hvordan gikk det?* (2012) kan kategoriseres som en adaptasjon av bildeboken? *Adaptasjon* betyr å tilpasse, å justere eller å gjøre noe til sitt eget. En adaptasjon kan kategoriseres som en endring av modaliteter eller det generelle kunstuttrykket, som for eksempel fra bok til film, bok til teater, o.l. I en slik prosess kan det ha blitt lagt til eller fjernet elementer fra det originale formatet. Videre kommer jeg til å benytte meg av teorien til Linda Hutcheon (2006) for å se om bildebokappen *Mummi - Hvordan gikk det?* kan kategoriseres som en adaptasjon.

Linda Hutcheons resepsjonsorienterte adaptasjonsteori presenterer hun i boken *A theory of Adaptation* (2006). Hennes adaptasjonsbegrep spiller på at adaptasjoner er selvstendige uttrykk. Selv om adaptasjoner har en tydelig sammenheng med den originale utgaven og inneholder et ekko av henvisninger og referanser til tidligere verk, mener Hutcheon (2006, s. 6) at de nye uttrykkene er egne. Det å adaptere et eksisterende kunstuttrykk kan bli sett på som både et produkt og en prosess. I dette vektlegger Hutcheon at adaptasjoner er et eget produkt med nye formidlingsevner, men at de samtidig gjennomgår en omfattende prosess som er helt nødvendig for det endelige resultatet. Om adaptasjonsprosessen sier hun at; "... what is involved in adapting can be a process of appropriation, of taking possession of another's story, and filtering it, in a sense, through one's own sensibility, interests, and talents. Therefore, adapters, are first interpreters and then creators" (2006, s. 18). Hutcheon poengterer her adaptasjonsprosessens todelte karakter som består av fortolkning og gjenskapelse. Prosessen er en balansegang der skaperen hele tiden må forholde seg til det originale produktet og sitt eget kunstneriske syn. Den kreative prosessen skaperen gjennomgår, viser til hvilken grad av nyskaping som er tilstede. Prosessen henviser til endringen av medium og av det semiotiske tegnsystemet. En slik endring kan føre til at man opplever eller fortolker det nye produktet annerledes.

Hutcheon (2006) trekker også inn at erfaringer av adaptasjoner som oftest er preget av intertekstualitet. Med intertekstualitet mener Hutcheon (2006) en tilknytning eller en referanse til den første utgaven. Tidligere lesninger av for eksempel første utgaven er med på å påvirke opplevelsen til leseren, sier Hutcheon, og det vil forekomme en dialogisk prosess der de to versjonene hele tiden kommuniserer med hverandre. Den dialogiske prosessen er avhengig av leserens hukommelsen for å oppleve differanse og likhet. Siden barna i denne studien blir presentert for både originalformatet og det nye formatet innenfor relativt kort tid,

er det en mulighet for at intertekstualitet kan spille en rolle for barnas opplevelse og de responsene som kommer til uttrykk. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

Hutcheons adaptasjonsteori kan man beskrive som resepsjonsorientert. Det vil si at hun i stor grad vektlegger mottakerens møte med materialet. Hun bruker begrepene *telling*, *showing* og *interacting* for å vise til ulike måter et kunstformer kan engasjere mottakeren på. Hun kaller dette for ”different modes of engagement” (Hutcheon, 2006, s. 22). *Telling* referer til et fortellende modus og *showing* til et visende modus. Det fortellende modus er grunnlagt i ord og skrift, og fortellerens evne til å formidle handling. Leseren bruker forestillingsevnen og fantasien til å sette bilder til de beskrivelsene forfatteren presenterer skriftlig (Hutcheon, 2006, s. 23). Det visende modus kjennetegner performative medier som for eksempel film og teater. De benytter seg av visuelle teknikker for å oppnå det samme som det fortellende modus oppnår gjennom skrift. I både bildebok og bildebokapp, benyttes begge modusene som Hutcheons referer til. Ingen av formatene er det ene eller det andre. Likevel kan man kanskje si at bildebokappen benytter seg i større grad av det visende modus. Ikke bare benytter den seg av filmatiske effekter, men verbalteksten er i tillegg valgfri.

Bildebokapplikasjoners tilleggsfaktorer kan være med på å skape større engasjement fra leserne og de deltar kanskje mer i leserprosessen. Slikt engasjement kaller Hutcheon for ”interacting”, eller det deltagende modus. I deltagende modus har leseren en aktiv rolle og en mulighet til å være en del av fortellingen ved at de kan leke ut ulike roller som eksisterer i kunstuttrykket. Begrepet som Hutcheon (2006) bruker, kan kobles opp til den nye lesemåten jeg ønsker å undersøke. Interaksjonen med mediet endrer seg kanskje fordi kommunikasjonsperspektivet i boken åpner for leserens deltagelse. Hvorfor man opptrer ulikt med utgavene kan være på grunn av et mer fremtredende deltagende modus. Det deltagende modus kan være med på å virkeliggjøre fortellingen og universet i boken i mye større grad enn det ”telling” greier. Det deltagende modus kan føre til at leseren hengir seg helt og holdent til mediet. En slik leseropplevelse representerer en sanselig erfaring som kan beskrives som estetisk. Jeg vil gå nærmere inn på estetisk opplevelse i kapittel 2.2.

På bakgrunn av Hutcheons (2006) betingelser for adaptasjoner, kan jeg fastslå at bildebokappen *Mummi – Hvordan gikk det?* (2012) er en adaptasjon av bildeboken *Hvordan gikk det?* (2010). Bildeboken har ikke bare gjennomgått en endring av medium, men også av det semiotiske tegnsystemet. Under adaptasjonsprosessen har det blitt tilført interaktive

elementer og små animasjoner. Disse nye effektene er med å underbygge appens selvstendige karakter og skaper et skille mellom de to utgavene.

Videre i dette teorikapittelet kommer jeg til å se på høytlesningsaktiviteten i seg selv og trekke inn flere teoretiske perspektiver som kan være relevant for barnas responser.

2.2 Høytlesning som opplevelse

I denne studien består analyse materialet av to høytlesningssituasjoner. I dette delkapittelet kommer jeg til å først snakke litt om høytlesning som aktivitet, både generelt og i barnehagen. Deretter kommer jeg til å se på høytlesningssituasjonen som grunnlag for en estetisk opplevelse.

2.2.1 Høytlesning i barnehagen

Høytlesning involverer som oftest en voksen (formidler), objekt (bildebok/bildebokapp) og et eller flere barn (deltagere) (Birkeland & Mjør, 2012, s. 172). Høytlesning i barnehagen fungerer i praksis som enten en spontan eller planlagt aktivitet. Det kan enten være barn som spør om å bli lest for i en leketime, eller en planlagt aktivitet fra barnehagelæreren. I høytlesningssituasjonen er det viktig at barnet får tilgang på både ord og bilder samtidig. Birkeland og Mjør (2012, s. 74) sier at i en høytlesningsaktivitet er det viktig at leseren både ser og *hører* den muntlige teksten. Dette er for at barna skal kunne få med seg handlingen som utspiller seg i bildene, men også for at de skal kunne få med seg fortellingen som blir lest for dem.

I denne studien leser barna i en høytlesningsgruppe på tre stykker. I et slik fellesskap oppstår det gjerne kommunikasjonsforhandlinger om fortellingens betydning og litterære effekter. Gruppene sammen har en sosial opplevelse som er preget av kollektiv meningsskapning og estetisk opplevelse. Dialogene kan være et uttrykk for hvordan barna forstår og opplever bokens univers. Tønnessen og Bjorvand fremhever den sosiale lesesituasjonen ved å si at "...leseropplevelsen ikke bare er avhengig av hvilken tekst man leser, men også hvem man er sammen med, hvorfor man har valgt å lese akkurat den teksten akkurat da, osv." (2014, s. 55). Det er altså flere faktorer som er med på å avgjøre og påvirke en opplevelse. Dialogene mellom barna i høytlesningsgruppene kan være en av de.

I en høytlesningssituasjon er det primært en voksen som aktualiserer bildeboken for barna. Birkeland og Mjør (2012, s. 172) benytter seg av teoretikeren Marilyn Cochran-Smith¹⁰ for å beskrive rollen til høytleseren, og vektlegger at man er i denne rollen både en formidler (mediator) og en analytiker/overvåker (monitor). Rollen innebærer først og fremst å være en formidler av litteratur, men også å overvåke forholdet mellom tekst og barneleser. Høytleseren skal sikre en fellesforståelse mellom deltakerne underveis i lesningen, sikre barnets interesse for det som skjer på neste oppslag, sikre aktiv respons ved å stille spørsmål, og gi positiv tilbakemelding på deltagelsen fra leserne (Birkeland & Mjør, 2012, s. 172-173). Alle disse faktorene, mener jeg spiller inn for at barnet skal få en positiv leseropplevelse i høytlesningssituasjonen.

Høytleserens rolle er også en balansegang mellom egen forståelse og en felles forståelse som skapes av gruppen. I sin avhandling problematiserer Mjør (2009, s. 14-16) høytleserens resepsjonsperspektiv, og sier at voksne på ulike måter tilrettelegger fortellingen i bøker slik at de tilpasses de unge leserne. Ved å gjøre slike endringer i lesningen kan fortellingen få en ny betydning og kontekst som kanskje ikke var der fra før av. Det er her i denne kontekst essensielt å se på hva som bidrar til mening. ”I en høytlesningssituasjon kan disse elementene være ordene, stemmebruken, mimikk og gester osv.” (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 43). Ved å benytte seg av teknikker som stemmebruk, mimikk og kroppsspråk pålegger også høytleseren sin egen fortolkning av bildebokens ikonotekst på lytterne. En slik lese måte er ikke nødvendigvis en dårlig ting, og kan heller gjøre at leserens begeistring vil smitte over på elevene (Hennig, 2010, s. 172). Åsmund Hennig (2010, s. 172) nevner likevel at høytleserens presentasjon av teksten kan føre til at ”...elevene [barna] ikke får tilgang til teksten uten at den først har blitt filtrert gjennom [barnehage]lærerens horisont”. Hennig anbefaler å praktisere en høytlesningsaktivitet der den voksne for eksempel ikke prøver å forklarer alt i teksten, men heller lar noen ting være uforklart. En slik lese måte kan føre til at barnet selv spør etter hva noe betyr eller kan være. Barnas respons på både verbaltekst og bilder, kan være nøkkelen til deres subjektive leseropplevelse. Det er derfor viktig å respektere og være åpen for innspill fra barna, og heller la barnas reaksjoner og spørsmål være det som får fokuset i høytlesningen (Cochran-Smith, 1984; Birkeland & Mjør, 2012). Med denne argumentasjonen i bakhånd, har jeg grunnlag for å si at barnas egne responser på tekst, både analogt og digital, kan være en måte å forstå barns opplevelsesmønstre, og dermed også lesereaksjoner.

¹⁰ Marilyn Cochran-Smith: *The Making of a Reader* (1984). Referert i *Barnelitteratur – en innføring* av Birkeland og Mjør (2012).

2.2.2 Høytlesningens estetiske karakter

Rammeplanen for Barnehagen (2011) vektlegger høytlesning som sentral for barnas tilgang på estetisk opplevelse. Den poengterer at barnehagen skal bidra til at barn skal "...få[r] et positivt forhold til tekst og bilde som kilde til estetiske opplevelser og kunnskap, samtaler, og som inspirasjon til fabulering og nyskaping" (2011, s. 41). Som foreslått aktivitet, er høytlesning for barn den som åpner opp for en utvikling av en positiv opplevelse med litterære uttrykk. Barnehagen skal gi rom for og utvikle en høytlesningspraksis som vektlegger samtaler om ord og bilder. I tillegg blir også aktiviteten brukt av barnehagelærerne for å motivere barna til å delta med egne fortellinger og innspill.

I følge *Rammeplanens* (2011) mål blir det å lese litteratur beskrevet som en erfaring som kan føre til en estetisk opplevelse. Line Beck Rasmussen skriver også om sammenhengen mellom litteratur og estetisk opplevelse i *Stjernebilleder* (2009), og sier at; "Ved at læse litteratur kan man få en æstetisk opplevelse, der har verdi i sig selv, og som utgangspunkt er det det samme æstetikbegreb, der er på færde i børnelitteraturen som i al anden litteratur" (2009, s. 30). Hun sier her at litteratur, uansett hvilken aldersgruppe, kan betraktes som et grunnlag for estetisk opplevelse og kan derfor betegnes som kunst. Kunstbegrepet i dag omfatter flere arenaer som for eksempel galleri, museum, litteratur, teater, stand-up, kino osv. Det disse arenaene har til felles er at kunstverkets betydning skapes i møte med mottakeren, og det er opplevelsen av det som står i sentrum. Opplevelsen av litteratur og dens estetiske karakter beskrives ut fra leserens inntrykk. I litteraturen er det samspillet mellom tekstens form, innhold og virkemåte, og mottakerens aktivitet som utgjør det estetiske uttrykket (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 58). Kommunikasjonen mellom tilskueren og kunstverkets betydning er hele tiden pågående, og den estetiske erfaringen blir en sirkulær prosess. Meningen og forståelsen personen til slutt oppfatter av det estetiske uttrykket er også det som utgjør den helhetlige estetiske opplevelsen.

Barns responser i en høytlesningssituasjon kan være en pekepinn på om de har hatt en estetisk opplevelse. Det er derfor naturlig å spørre seg hva som kan føre til en estetisk erfaring og dens responser? Den tyske filosofen Alexander G. Baumgarten (1714-1762) definerte i sitt verk *Aesthetica*, først gitt ut i 1750, estetikken som "...vitenskapen om den sanselig erkjennelse" (Baumgarten, 1750/2008, s. 11). Den estetiske erfaringen har altså grunnlag i menneskers fem klassiske sanser, mente Baumgarten, som er definert til syns-, lukte-, smaks-, høre-, og følelsessansen. Det å erfare noe nytt, sier Baumgarten (1750/2008), er grunnlagt i at sansene skaper forundring. Baumgartens tankegang om å skape forundring, ble i senere tid tatt opp av

de russiske formalistene, og spesielt av Viktor Sklovskij (1893-1984). Retningen ble kalt fremmedgjøringsestetikk, og Sklovskij bruker egentlig begrepet underliggjøring i sammenheng med tekstens poetiske uttrykk¹¹. Underliggjøringen skaper en tankeprosess over det nye og uvante man står fremfor. Det å bli utsatt for noe som kan oppleves som ubehagelig eller uvant er også noe som kan føre til ny erfaring og ny kunnskap.

Baumgarten (1750/2008) sin teori omkring hvordan man opplever kunst ser vi ikke er betinget ut fra forståelsen. I den forbindelse mener jeg det også er aktuelt å spørre seg om all litteratur (eller tekst) må forstås? Akkurat dette spørsmålet diskuterer også Sipe i sin bok (2008, s. 69-70). Jeg mener at enten en er barn eller voksen, kan litteratur og andre kunstformer for øvrig, nytes uten at en nødvendigvis må forstå det. Både Iser og Rosenblatt har blitt kritisert for å unngå temaet¹². I boken *The Pleasure of the Text* (1973/1976) tematiserte også Barthes nytelse av tekst. Selv om Barthes anerkjenner nytelsesaspektet ved litteratur, tilegner han nytelsen som noe i teksten og ikke hos leseren. Når barn leser tror jeg de i noen tilfeller har en estetisk erfaring som vi kan beskrive som nytende. Det å ta på oppslagene, le, smile, tenke og fundere seg over alle de finurlige tingene som en bildebok eller app presenterer, kan antyde at de har en opplevelse som er positiv uavhengig av forståelse og meningsskapning alene eller sammen med gruppen. En slik tolkning av leseraktiviteten synes jeg kan være interessant å se på i min studie, og vil være noe jeg vil komme tilbake til.

Den amerikanske filosofen John Dewey bygger også videre på Baumgartens filosofi, og skrev i artikkelen *Art as Experience*, først utgitt i 1934, at "... ordet estetikk viser [...] til erfaring som en vurderende, sansende og nytende handling" (1934/2008, s. 205). Dewey sier at den estetiske erfaringen er grunnlagt i at handlingen i seg selv er vurderende og nytende. Han vektlegger ikke bare sansene i den estetiske erfaringen, men også at handlingen skaper en kognitiv prosess der de affektive (følelsesmessige) elementene bidrar til å utgjøre en helhetlig erfaring. Dewey sin teori om hva en estetisk erfaring kan være, ser jeg som sentralisert omkring menneskers evne til å vurdere og reflektere over det de sanser.

¹¹ Sklovskij sin teori om underliggjøring kom frem i artikkelen *Kunsten som grep* fra 1916. Teorien omhandler at man i møte med kunst blir presentert for noe fremmed, og man kunne dermed ikke bare gjenkjenne det automatisk. Ved å møte kunstverket med et åpent sinn kunne man lettere ta inn over seg nye oppfatninger og opplevelse, mente han (Sklovskij, 2003).

¹² William F. Touponce kritiserte ulike teoretikere i sin artikkel *Children's Literature and the Pleasures of the Text* for å unngå temaet. Rosenblatt antyder det så vidt i sin estetisk lesning, Iser nevner det ikke i det hele tatt og ser på lesning som en forhandling om meningselementer, hevder han (1995, s. 177).

Baumgartens og Deweys definisjoner om hva en estetisk erfaring kan være, ser vi er betinget ut i fra sansene, kognitive prosesser og nytelse. I Baumgartens (1750/2008) perspektiv er det å sansne alene nok til at barna kan ha en estetisk opplevelse. Mens i Deweys (1934/2008) perspektiv er det også nødvendig å vurdere det man opplever. I en høytlesningssituasjon kan sansenes estetiske erfaring referere til at barna tar på sidene, føler seg frem på oppslagene, trykker på de interaktive animasjonene, blar om eller swiper eller lytter til høytleseren/fortellerstemmen. Sansenes estetiske erfaring kan også utvikle og skape nye kognitive prosesser. Når barn leser kan bildene og verbalteksten erte frem fantasi og være med på å virkeliggjøre det litterære universet de møter i bøkene.

2.2.3 Opplevelsens tverrestetiske karakter

Det å delta i en høytlesningssituasjon der barna får møte en bildebok og en bildebokapp sammen med andre barn, er i denne studien en plattform for at barn kan få en estetisk erfaring. Som poengtert ovenfor fortolker vi disse ”...erfaringene ut i fra den samhandlingen barna utvikler underveis i lesingen” (Solstad & Tønnessen, 2014, s. 151). Med andre ord, skapes sanselige erfaringer i det barna møter kunsten, der kunsten i dette tilfellet er bildene og handlingen presentert i utgavene. I likhet med Solstad & Tønnessen (2014), velger jeg også å støtte meg til Hans-Georg Gadamer (1900-2002), nettopp fordi han omtaler kunst som en erfaring.

Gadamer (2001b) aktualiserer først og fremst møtet som oppstår mellom tilskuer og kunstverk. Kunst, sier Gadamer, blir først til en erfaring i det tilskueren møter verket: ”Kunstverkets egentlige væren består [...] av at det omdannes til en erfaring som forvandler den som gjør erfaringen” (2001b, s. 133), og vektlegger tilskuerens rolle i den estetiske prosessen. Kunstverket viser noe som vekker en erindring hos tilskueren og som etterhvert blir til en ny erfaring. Gadamer sier også i *Estetikk og hermeneutikk* (2001a, s. 142) at ”Kunstverket [...] konfronterer oss med oss selv”. Kunstverket kan i Gadamers (2001a) øyne bli sett på som et medium for erkjennelse og det inviterer tilskueren til et estetisk møte som egentlig er et møte med den subjektive erfaringen i seg selv. Gadamer sier også at kunstverket er uavhengig av tiden det ble skapt i, fordi den estetiske opplevelsen er bestemt ut i fra hver enkeltes unike bakgrunn. Steinar Bøyum (2002) forklarer det tidløse verket som Gadamer teoretiserer ved å si at; ”... verket og dets fremmede verden blir tilgjengelige for oss ved å *integreres i vår verden*” (s. 179).

Gadamer er sentral innenfor hermeneutikken, som er læren om fortolkning av en tekst. I *Sannhet og Metode* (2001b) bygger Gadamer på den tyske filosofen Martin Heideggers (1889-1976) teori om forståelsens forstruktur¹³. Gadamer (2001b) sier at det er våre fordommer og tidligere erfaringer som gjør ethvert menneske unikt, og at det er helheten av de fordommene og erfaringene som ligger til grunn for ens fortolkning og opplevelse. Han kaller denne helheten for vår *forståelseshorisont* (Jordheim, Rønning, Sandmo & Skoie, 2011, s. 236). Begrepet viser til subjektive erfaringer som er opplevd tidligere av enkeltmennesket. Tilskueren har allerede et sett med forventninger som er skapt av tidligere erfaringer før han/hun møter verket. Når tilskueren møter verket, smelter egen forståelseshorisont og kunstverkets horisont sammen, og mottakerens erfaringshorisont blir utvidet eller utfordret av kunstverket. Dette kaller vi *horisontsammensmeltning* (Jordheim et al., 2011). Gadamer (2001b) viser gjennom disse begrepene at mennesker er forhåndsinnstilt på noe før man i det hele tatt har møtt det. Derfor kan mennesker aldri møte kunstverket helt ”nakent” eller ”fritt” fra forventninger. Når barn leser bildebøker i en høytlesningsgruppe tar de med seg sine tidligere erfaringer og fordommer, inn i gruppen. Møte med litteraturen kan for barneleseren skape referanser til andre lesninger, og dermed også danne en gjenkjennelsesfaktor. I tillegg vil kanskje tittel, illustrasjoner og forside skape en forventning til hva som kommer videre i boken. Forventningene som skapes vil mest sannsynligvis være med grunnlag i det de tidligere har lest eller sett. På bakgrunn av dette, kan vi si at barnas fortolkning og opplevelse av verkene kan være annerledes fra hverandre fordi de har ulike utgangspunkt.

Kunst- og performanceteoretiker Boel Christensen-Scheel vil jeg si er enig med Gadamer, og skriver i artikkelen *Barnelitteraturens samtidige estetikk* (2012) at tidligere sanselige, kroppslige og billedlige opplevelser knyttes til det vi ser eller leser der og da. Estetisk lesning påvirkes av mange elementer, deriblant tidligere erfaringer og inntrykk. Christensen-Scheel kaller dette for *opplevelsens tverrestetiske karakter*. Han sier at ”...opplevelsen vil alltid trekke på flere ulike referanser og tidligere opplevelser, samtidig som den er en ny og unik sammenstilling av disse” (2012). Når barn leser blir de påvirket av tidligere opplevelser gjort både igjennom og utenfor tekst, og det er med grunnlag i disse tidligere referansene at man får en ny opplevelse.

¹³ Med forforståelsens forstruktur mener Heidegger hvilken bakgrunn som ligger bak en enkelt persons fortolkning. Hans teori er blant annet presentert i *Kunstverkets opprinnelse*, først utgitt 1950.

2.2.4 Høytlesningshendelsen i et performativt perspektiv

Performativ teori, også kalt performativ estetikk, er en retning innenfor moderne kunstfilosofi, der begrepet *performativitet* blir brukt for å vise til en estetisk opplevelse som blir til gjennom handling (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 58). Performativ estetikk innebærer et fokusskifte fra kunstverket til den aktive mottakeren i selve opplevelsøyeblikket. I performansen blir tilskueren dratt inn i hendelsen slik at hun/han blir en deltakende aktør (Nagel, 2014, s. 233). Tilskueren går fra passiv til aktiv deltaker, sier Nagel, og utgjør i samspill med verket en kunstnerisk opplevelse. Mottakerens meningsaktivitet i den estetiske erfaringen kan utfolde seg enten på det mentale plan gjennom fortolkning, meddiktning og innlevelse, eller i noen tilfeller kroppslig samhandling med mediet (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 58). Den estetiske prosessen utfolder seg til en estetisk begivenhet, og den er preget av innlevelse gjennom deltakelse, spontanitet og nærhet fra mottakerne (s. 60).

Performativ teori er også å finne i flere relevante fagområder, blant annet i litteraturvitenskap, språkvitenskap, og i teatervitenskapen. I et litteraturvitenskapelig eller språkvitenskapelig forskningsperspektiv forbindes performativitet opp mot John L. Austin som skrev *How to do things with words* (1962/1975). I følge Lisa Nagel (2014) vektla han at det å uttale noe er en handling som er grunnleggende performativ. Han kalte dette for *talehandlinger* og viser at det ligger et performativt elementet i det man sier. Enkelte uttrykk kan med ens tale få konsekvenser i dagliglivet.

Hvis vi skal utvide det performative synet utenfor språkvitenskapen er, i følge Nagel (2014), teaterteoretiker Erika Fischer-Lichtes performative teori sentral. Fischer-Lichtes performative teori fokuserer på "...hva verket gjør og hvordan møtet mellom verk og tilskuer konstituerer hendelsen" (Nagel, 2014, s. 234). Det er altså hendelsen som skapes i opplevelsøyeblikket som er vesentlig. Fischer-Lichte er ikke opptatt av hvilken meningsdannelse som skapes, eller hva verket betyr som sådan. Hennes teori avgrenser opplevelsrommet til det tidsrommet selve møte mellom verk og tilskuer foregår. Hendelsen avsluttes i det de to går i fra hverandre. Hennes teori mener jeg er et brudd med den semiotiske- og hermeneutiske estetikken fordi hun mener at den kroppslige tilstedeværelsen av en tilskuer ikke kan reduseres til noen få tegn eller fortolkninger.

Selv om Fischer-Lichtes performative teori er med grunnlag i scenekunsten, knytter hun i et lite avsnitt i boken *The Transformative Power of Performance* (2008) også sin teori opp mot høytlesningens performative karakter. Hun sier at;

[...] the attention of the listeners was directed toward the specific materiality of the respective reading voice with the timbre, volume, and intensity, which stood out unmistakably whenever one reader was replaced by another. Here, literature became emphatically realized as performance, as it came to life through voices of the physically present readers and seeped into the imaginations of the physically present listeners by appealing to their various senses (2008, s. 20).

Her viser Fischer-Lichte til høytlesningens performative elementer som for eksempel stemmebruk og mimikk. Hun mener at det er slike virkemidler som gjør at lytterne blir engasjert i høytlesningen, og som igjen gjør at hendelsen kan kategoriseres som performativ. Med Fischer-Lichte sin teori til grunn, kan man spørre seg om det bare er høytlesningens karakter som er performativ? Slik jeg ser det, kan også barnas deltakelse i situasjonen være performativ. Barnas fortolkende eller kroppslige deltakelse i formatene kan på lik linje med høytleserens stemme tolkes som performativ.

Når jeg snakker om ulike medier og de kroppslige samhandlingene de kan oppfordre til, involverer det også digitale medier som bildebokapp. I artikkelen *Performativ virkelighet: om begivenheder og nye medier* (2010) publisert i tidsskriftet *Ekfrase*, introduserer Bodil Marie Stavning Thomsen begrepet *kunstnerisk begivenhet* for å bedre å forstå hvordan vi handler med teknologiske uttrykk som hele tiden endrer seg. Begivenheten, sier hun, ”...sker og mærker kroppene, historien og det sociale, men selve begivenheten kan man kun nærme sig filosofisk eller kunstnerisk” (2010, s. 22). Begivenheten erfares altså med kroppen, gjennom det sosiale og i historien. Leseren blir et vitne eller en tilskuer av tekstens tilblivelse, og det skapes en begivenhet. Thomsen sier videre at i møte med verket inviteres leseren til å performativt aktivere sine endringsprosesser gjennom kroppslig bevegelse (2010, s. 23). For å peke på slike performative prosesser leserne gjennomgår, henviser Thomsen spesifikt til digitale skjermer og flater. Hun sier at disse formatene ikke er nøytrale medier, men heller at de skaper nye relasjoner i det tilskueren involveres performativt i verket (2010, s. 21). En slik tankegang er med på å støtte Prytz (2013) sin teori om at digital litteratur kan fremme en ny lese måte hos barn i dag.

I dette delkapittelet har jeg gått nærmere inn på høytlesningssituasjonen og hvordan den kan bli sett på som grunnlag for opplevelse. Videre innenfor litteraturteoretiske perspektiver kommer jeg til å se nærmere på hvordan man kan kategorisere og forstå barns litterære responser.

2.3 Å forstå barns litterære responser

Ovenfor har jeg allerede snakket en del om samspillet mellom tekst og leser. I følgende kapittel kommer jeg først til å presentere teori for å bedre forstå samspillet hvordan møte mellom tekst og leser kan være et utgangspunkt for litterære responser (Rosenblatt, 1995; Iser 1978, 1981). Deretter kommer jeg til å gå nærmere inn på verbale og ikke-verbale responser, og ulike kategorier innenfor disse hovedgruppene (Handloff & Golden, 1995; Sipe, 2008; Waterhouse, 2016).

2.3.1 Samspillet mellom tekst og leser i et resepsjonsteoretisk perspektiv

Resepsjonsteori er en litteraturteoretisk retning som setter samspillet mellom tekst og leser i fokus, og som vil gi leseren en større rolle i leseprosessen. Mjør definerer begrepet *resepsjon* til å være "...eit omgrep for den meningsskapande prosessen som eit møte mellom tekst og lesar inneber, der føresetnadene ligg både i eigenskapar ved teksten og hos mottakaren" (Mjør, 2009, s. 9). Jeg forstå det Mjør sier her som at den meningsskapende prosessen er betinget ut i fra egenskaper ved både teksten og mottaker. Teksten består av noen muligheter som kan aktivere nyskapning og fascinasjon hos leseren, mens leseren sitter inne med noen betingelser for hvordan teksten vil bli oppfattet.

Retningen var i stor kontrast til de tidligere leseteorier, spesielt nykritikken, som mente at teksten var autonom. Et autonomt verk betyr at det har mening i seg selv, og trenger ikke en leser for å fremkalle den. Resepsjonsteoretikere derimot, vil gi leseren en avgjørende rolle i møte med verket, og vektlegger den fortolkningsprosessen man som leser går gjennom.

Louise Rosenblatt

Allerede i 1938 utga Louise Rosenblatt (1904-2005) boken *Literature as Exploration*. For å beskrive forholdet mellom tekst og leser benytter Rosenblatt seg av begrepet *transaksjon*, hentet fra estetikerens Dewey (1934/2008). Hun sier at et transaksjonsforhold mellom tekst og leser "[...] gör det mjöligt att koncentrera uppmärksamheten på det fram-och-tillbaka-gående, spiralformade, icke-lineära och ständigt ömsesidiga inflytandet mellan läsare och text under skapandet av mening" (Rosenblatt, 1938/2002, s. 14). Transaksjonsforholdet gjenspeiler et kommunikasjonsforhold der avsender og mottaker er avhengige av hverandre for at mening

eller forståelse kan oppstå. Rosenblatt sier videre at ”...varje läsning [blir] en särskild händelse som omfattar en särskild läsare och en särskild text, som rekursivt inverkar på varandra under särskilda omständigheter” (1938/2002, s. 235). Lesning er en kontinuerlig prosess der hver enkelt del utgjør en helhet, eller den helhetlige leseropplevelsen om du vil.

I sin forståelse av hvordan man leser skiller Rosenblatt (1938/2002, s. 14) mellom to leseposisjoner en leser kan ha i en tekst; enten estetisk eller efferent lesing. Mens estetisk lesing er lesing for å oppleve og erfare, er efferent lesing for å uthente informasjon og fakta sier hun (1938/2002, s. 14). Til tross for at man til enhver tid benytter seg av begge leseposisjonene når man leser, er det den estetiske lesningen som er inngangsporten til den litterære opplevelsen. Selv om efferent lesning og det faglige aspektet er essensielt, er det lesing gjennom opplevelse som fører til at leseren danner seg bilder og skaper fantasi.

Rosenblatt påpeker at estetisk lesning er spesielt viktig for små barn da ”...the child’s earliest language behavior seems closest to a primarily aesthetic approach to experience” (Rosenblatt, 1982, s. 271).

Rosenblatt (1938/2002, s. 74) påpeker i tillegg at en lesers tidligere erfaringer og nåværende interesser er med på bestemme leserens spontane reaksjoner. Hennes tankegang springer ut ifra Gadamer (2001) hermeneutiske teori (delkapittel 2.2.3), og hun sier at tidligere litterære opplevelser kan være med på å påvirke lesereaksjoner. Rosenblatts teori gir leseren en aktiv rolle der teksten er en ren skisse, og det er leserens oppgave å gi den mening. Leserens benytter seg av tidligere teksterfaringer for å skape mening, og leser skaper da sammen med teksten en estetisk erfaring. Lesesituasjonen blir i Rosenblatts øyne da sett på som en her-og-nå opplevelse som ikke kan gjenskapes.

Det Stanley Fish introduserer i boken *Is There a Text in This Class?* (1980) har likhetstrekk til Rosenblatts syn på leseraktiviteten. I stedet for å fokusere på en enkelt leser, ser han på grupper som leser sammen og hvordan de skaper mening sammen. Fish sier at enhver leser skaper forskjellige tekster med bakgrunn i deres erfaringshorisonter, enten det er subjektivt eller i samarbeid med en voksen eller flere barn. Når mening skapes i samarbeid med andre, kaller han det for *tolkningsfelleskap*. Solstad drar også nytte av Fish sitt begrep, og påpeker at gjennom barns samlaler i høytlesningsaktiviteter, ”...kan barns forståelse og fortolkning av teksten bli synlig for alle som deltar [...]” (2016, s. 25). Med grunnlag i både Fish og Solstad kan det være interessant å se på barns opplevelser og responser det fellesskapet barna skaper i høytelsningsaktiviteten.

Wolfgang Iser

En annen resepsjonsteoretiker, som også er relevant i denne studien, er den tyske resepsjonsetetiker Wolfgang Iser (1926-2007). På temaet har han blant annet gitt ut bøkene *The Act of Reading* (1978) og *Tekstens appellstruktur* (1981). Iser teori baserer seg på en tankegang om at det eksisterer to poler i enhver tekst, en estetisk og en kunstnerisk. Begrepene ser vi er nokså like Rosenblatts estetisk/efferent begrep, men Iser forstår polene som at; ”Den estetiske polen er knyttet til leseprosessen og realiseringen av tekst på lesersiden, mens den kunstneriske polen referer til tekstsikapingen” (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 117). Iser sier at disse polene hele tiden virker sammen i enhver leseprosess. Leseren pendler mellom de to polene, og pendelvirksomheten kan vise til barnas meningsskaping i lesesituasjonen.

I motsetning til Rosenblatt som bruker transaksjonsbegrepet når hun snakker om forholdet mellom tekst og leser, benytter Iser seg av begrepet ”*interaction*” (oversatt til norsk interaksjon). Han sier at; ”Reading is not a direct ’internalization’, because it is not a one-way process, and our concern will be to find means of describing the reading process as a dynamic *interaction* between text and reader” (1978, s. 107). Med grunnlag i Gadamer (2001a, 2001b) teori, sier Iser at en tekst har potensiale til ulike realiseringer, fordi leseren sitter inne med tidligere erfaringer som er med på å avgjøre og bestemme dens betydning. Enhver leser bearbeider teksten ulikt og tekstens potensiale blir dermed utnyttet forskjellig. De individuelle erfaringer blir til en unik leseposisjon, som igjen blir et rammeverk for leserens virkeliggjøring av teksten. De potensielle realiseringene kan vi godt kalle tekstens tolkningsmuligheter, som leseren må avkode. I følge Tønnessen (2014a, s. 129) kaller Iser disse ulike tolkningsmulighetene for tekstens *appellstruktur* og de kan kun avdekkes av en aktiv leser som kan se de begrensningene og mulighetene som ligger til grunn i teksten.

I likhet med Rosenblatt (1938/2002), ser også Iser på det å lese som en hendelse. Han bruker begrepet *event* for å beskrive hvordan leseren bringer teksten inn i sin egen virkelighet: ”The dynamic interaction between text and reader has the character of an event, which helps to create the impression that we are involved in something real” (1978, s. 67). Jeg forstår her at Iser sier at hendelsen er betinget ut fra leserens evne til å tre inn i det fiktive universet som er fremstilt i boken. Leseren sitter igjen med et inntrykk av at han/hun har vært del av noe virkelig, men som likevel bare har vært fiktivt.

En av de elementene i teksten som kan føre til at lesere har forskjellig oppfatning eller opplevelse av handlingen, er det Iser kaller for *blanks* (1978, s. 182). Begrepet kan på norsk oversettes til ”tomrom”, og viser til de plassene i teksten som er åpne for fortolkning. Tomrommene åpner for fri fortolkning og gir leseren et spillrom i tekstfortolkningen (Iser, 1981, s. 110). Det er i disse tomrommene det er opp til leseren å fylle de med riktig informasjon avhengig av hva som allerede har blitt fortalt i historien og basert på tidligere teksterfaringer. Leseren blir en medforfatter (co-author) i teksten, og kan på den måten tillegge sin egen betydning eller forståelse. Om Isers tomrom sier Birkeland og Mjør at ”[...] barns muntlige eller skriftlige responser på tekster vil være uttrykk for hvordan de fyller inn tomme plasser og tilpasser seg leserrollen til teksten” (2012, s. 171). I sitatet konstaterer de at barns responser kan være en direkte pekepinn på hvordan de tilfører teksten mening og opplever den. På bakgrunn av denne oppfattelsen, er barns responser, enten verbale eller ikke-verbale, en sentral innfallsvinkel til å forstå hvordan barn opplever litteratur.

Tomrommene en finner i bildebøker kan være enten tekstuelle eller billedlige, det vil si at det kan være utelatt informasjon i begge tegnsystemene. Verbalteksten i bildebøker kan enten si mindre eller mer enn det bildene viser. Tomrommene kan også være i form av temporalitet, farger, kjønn osv. I artikkelen *What’s in “the gap”?* (2015) knytter Clémentine Beauvais Isers leserorienterteteori (1978, 1981) opp mot det barnelitterære feltet, og påpeker at tomrommene tilhører barneleseren. Tomrommene eksisterer derfor ikke alene, og er avhengige av leserens aktive deltakelse. Leseren må kontinuerlig under leseprosessen fylle ut tomrommene uten at teksten spør om det. Beauvais (2015) trekker også frem i sin artikkel barns evne til å bedre tilnærme seg tomrommene enn voksne. Sitert fra Sipe, skriver hun at; ”It is possible that young children are more comfortable than adults with this new definition of text as a collection of signifiers with infinite possibilities for meaning making” (Beauvais, 2015)¹⁴. Med sitatet vektlegger hun at barn kan være mer imaginære, kreative og fortolkende i sine lesinger, enn det voksne kan. Barns måte å tilnærme seg tekst på, sier hun, er tilsynelatende mindre betinget ut fra den regelstyrte didaktiske måten å lese på, der målet er enten å uthente informasjon eller å lære seg å lese som sådan. En slik oppfatning av barns lese måte er interessant å se på i forhold til barns responser i denne studien.

¹⁴ I Beauvais’ artikkel refererer hun til Sipes artikkel ”First Graders Interpret David Wiesner’s *The Three Pigs: A Case Study*” i boken *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality* (2008) redigert av L. Sipe og S. Pantaleo, s. 223-37. Sitatet er å finne på side 234 i boken.

Hittil i kapittelet om barns litterære responser har jeg tatt for meg leserorienterte perspektiver på hva det er i møte med tekst som kan fremme respons hos leseren. I det følgende vil jeg gå mer konkret til verks, å ta for meg bestemte verbale og nonverbale responser som barn kan gi uttrykk for i en lesning.

2.3.2 Verbale responser

Det har gjennom tidene blitt gjennomført lite forskning på barns verbale responser (Sipe, 2008, s. 4). Likevel er det noen få innenfor feltet som har utpekt seg, og de mest sentral er Handloff & Golden (1995) og Sipe (2008)¹⁵. Begge har hovedsakelig fokusert på verbale responser og det er det jeg kommer til å presentere i det følgende.

Handloff & Golden (1995) fokuserer på hvilke responser som kan være nyttige når en skal prøve forstå barns leseropplevelser og hvilken lesekompetanse de sitter inne hos. De presenterer syv kategorier; (1) fortolkende utsagn, (2) litterære vurderinger, (3) parafrase, (4) personlig respons, (5) personlige assosiasjoner, (6) normative utsagn, og (7) diverse (Birkeland & Mjør, 2012, s. 174-175). Fortolkende utsagn representerer utsagn som omhandler tekstens tema og hvordan den er relatert til den virkelige verden. Litterære vurderinger kan både være muntlige eller skriftlige responser som vitner om nærlesning¹⁶. Denne type respons fokuserer på både skriftlig og visuell stil, sjanger eller konkrete motiv og referanser eller intertekstualitet (Birkeland & Mjør, 2012, s. 174). Parafrase er utsagn som er en ren gjenfortelling av handlingen uten fortolkende preg. Personlig respons er utsagn der teksten har fremprovosert en følelse eller interesse. Personlige assosiasjoner er utsagn der leseren knytter noe fra litteraturen opp mot egne erfaringer eller hendelser i eget liv. Normative utsagn er reaksjoner der barnas kommentarer er av etisk eller moralsk karakter, for eksempel hva en karakter burde eller ikke burde gjøre (Birkeland & Mjør, 2012, s. 175). Den siste kategorien, diverse, er utsagn som kan komme som ikke har noe med verken boken eller lesesituasjonen å gjøre.

I boken *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom* (2008) kartlegger Lawrence R. Sipe fem muntlige responskategorier som er mulig å finne i en

¹⁵ Sipe har siden 1995 gjennomført omfattende forskning på temaet, og har utgitt flere artikler frem til boken kom ut i 2008.

¹⁶ Nærlesning er en lesemetode fra nykritikken som betrakter alle enkeltelementene i en litterær tekst.

høytlesningssituasjon¹⁷. Sipes teori er knyttet opp mot barns litterære forståelse av bildebøker. Selv om det ikke er nødvendigvis hva barna forstår i de ulike formatene som er sentralt i denne studien, er teorien likevel relevant fordi den skiller mellom ulike type verbale responser. Kategoriene Sipe (2008, s. 85-87) presenterer er delt inn i følgende: (1) Analytisk respons, (2) intertekstuell respons, (3) personlig respons, (4) transparent respons, og (5) performativ respons. Nedenfor ser vi en tabell som viser hvordan disse kategoriene står i forhold til hverandre:

Aspects of literary understanding	Stance How children situate themselves in relation to texts	Action What children do with texts	Function How texts function
Analytical	(a) Within texts,	children analyze,	using texts as objects.
	Dealing with the text as an object or cultural product. Children stay within the text and make comments that reflect an analytical stance.		
Intertextual	(b) Across texts,	children link or relate,	using texts as context.
	Relating the text being read to other cultural products. The text is understood in the context of other texts, functioning as an element in a matrix of interrelated texts.		
Personal	(c) To or from texts,	children personalize,	using texts as stimuli.
	Connecting the text to one's own life, moving either from the life to the text or from the text to one's life. The text acts as a stimulus for a personal connection.		
Transparent	(d) Through texts,	children merge with texts,	using texts as their identity.
	Entering the world of the story and becoming one with it. The story world becomes (momentarily) identical with and transparent to the children's world.		
Performative	(e) On texts,	children perform or signify,	using texts as platforms.
	Entering the text world and manipulating it for one's own purposes. The text functions as a platform for children's creativity, becoming a playground for a carnivalesque romp.		

Tabell 1: Sipes (2000, s. 268) teoretiske tabell over fem verbale responser hos barn

Kategoriene som er fremstilt i tabellen ovenfor er beskrevet ut i fra hvordan barna plasserer seg selv i forhold til teksten, hva barna gjør med tekstene, og hvilken funksjon tekstene har.

Den første kategorien, **analytisk respons**, henviser til hvordan barna håndterer teksten som en inngang til å skape narrative mening (Sipe, 2000, s. 85,90-91). Innenfor denne type respons kan barna diskutere både strukturelle og visuelle elementer i boken. Analytisk respons ligner det vi kaller nærlesning. De bruker teksten, med alle dens elementer: setting, handling, karakterer, tema o.l., til å hente ut en helhetlig mening. Det vil si at barna bruker bokens ikonotekst til å skape mening, altså både verbalteksten og bildene spiller sine roller i tolkningsprosessen.

¹⁷ Responskategoriene som kommer frem i boken ble først og fremst presentert i artikkelen "The Construction of Literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds" (Sipe, 2000). Teorien ble senere videreutviklet og utarbeidet, og er slik den fremstår i boken *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom* (2008).

Intertekstuell respons beskriver Sipe som "...the children's abilities to relate the text being read aloud to other cultural text and products [...]" (2000, s. 85). Respons som faller inn under denne kategorien er utsagn som viser at barna har gjort en knytning til en annen tekst som de har kjennskap til.

Personlig respons, som er den tredjekategorien til Sipe, er respons som viser at barna har knyttet noe i teksten opp mot deres egne liv (2008, s. 86). Sipe sier at det finnes to typer retninger innenfor personlig respons¹⁸; "[...] life-to-text and text-to-life [...]" (2008, s. 152). 'Life-to-text' er der barna henter mening ut fra elementer i teksten som speiler deres egne liv, mens 'text-to-life' er der de bruker kunnskap hentet ut fra teksten til å skape mening i sine egne liv.

Kategori fire, **transparent respons**, er respons som tyder på at leseren har trådt inn i den fiktive verden som boken presenterer. Sipe sier at i det øyeblikket, er "the world of the text [...] seemed to be identical with and transparent to the children's world" (2008, s. 86). I sin forskning, fant Sipe at verbale responser innenfor denne kategorien var veldig få, bare 2%.

Den siste kategorien er **performativ respons**. Denne typen respons kan være noe lik transparent respons, fordi barna på samme måte entrer den litterære verden. Forskjellen her er at barna entrer teksten for å "...manipulate or steer it toward their own purposes" (Sipe, 2008, s. 86). En form for performativ respons er barns lek. Solstad og Tønnessen (2014) sier at "Leken er spontan og frivillig og fordrer deltakelse og medvirkning fra de involvertes side. [...] Gjennom leken tøyser og tuller barna med bildebøkene og appens fiktive univers" (s. 152). I sin forskning, identifiserer Sipe (2008) barns lekende respons som karnevalistisk¹⁹; "...the text seemed to function as a platform for the children's own creativity or imagination, or the text became a playground for what I [Sipe] called a 'carnavalesque romp'" (2008, s. 86). Sipe tolker den karnevalistiske karakteren til å være all kroppslig lek, humor, ordspill og lignende. Kategorien performativ respons som Sipe benytter seg av, har noen kjennetegn fra teori presentert av Stavning Thomsen (2010) og Frederico (2014). Stavning Thomsen sin performative teori vektlegger at det er gjennom kroppslige uttrykk barn prosesserer litterær mening.

¹⁸ De to hovedtypene Sipe deler personlig respons inn i, er inspirert av Marilyn Cochran-Smiths teori presentert i *The Making of a Reader* (1984).

¹⁹ Begrepet karnevalistisk er i denne kontekst hentet fra begrepet *karnevalisme*. Begrepet knyttes først og fremst til Mikhail Bakhtin, omtalt i boken *Rabelais och skrattets historia* fra 1965. Han forståelse av begrepet beror seg på karnivaltradisjonen, der komiske dikt, skuespill og språk kroppsliggjorde opplevelsen med latter og lignende.

Kategoriene som Sipe (2008) har definert er de jeg kommer til å benytte meg av videre når jeg skal bestemme hva slags kategori barnas litterære responser tilhører. Med tanke på at hans ene kategori, transparent respons, ikke ga noen særlig data, mener jeg at det er viktig å inkludere flere responskategorier. For å kanskje kunne si noe om barns kognitive prosesser og inntrykk som ikke blir uttrykt verbalt, kan andre former for kommunikasjon være nyttige å ta med i denne studien. I det følgende delkapittelet kommer jeg til å ta for meg ulike former for ikke-verbale responser.

2.3.3 Ikke-verbale responser

I tillegg til verbale responser, kan barn i en lesesituasjon også vise ikke-verbale responser. Når barn er stille og ikke ytrer noe spesifikt, så kan de likevel ha en opplevelse. Dersom det er noen barn som ikke deltar i høytlesningen, er ikke det nødvendigvis sammenfallende med at de ikke har hatt en opplevelse, men heller at de gir uttrykk for det på andre måter. I slike tilfeller kommer jeg heller til å se etter kroppslige uttrykk som for eksempel ansiktsuttrykk o.l.

I innledningen (delkapittel 1.3) kategoriserte jeg ikke-verbale responser til å være **stille respons og sansning**. Før jeg går nærmere inn på hva stille respons er, vil jeg påpeke at også spontane ansiktsreaksjoner som smil, latter, sinne, grimaser med mer, også er responser som faller innenfor denne kategorien. Jeg kommer til å se etter slike responser i denne studien, da jeg mener de også er viktige for å få et helhetlig inntrykk av hvordan barn reagerer på litteratur.

I artikkelen *Den gode barnehagekonserten* sier Ann-Hege Lorvik Waterhouse at "[B]arn møter verden med sin kropp og uttrykker seg gjennom kroppen. I barns møter med kunst settes den sanselige kroppen i spill" (2016, s. 153). Hun påpeker her at barns sanser er viktig i møte med alle former for kunst. I tillegg sier Waterhouse at det er en viss fare for å mistolke barns kroppslige uttrykk (2016, s. 157). Det at barn tilsynelatende ikke viser noen respons, er ikke nødvendigvis samsvarende med at de ikke har hatt en positiv opplevelse av kunsten. Det blir dermed med ett relevant å ta dette med i vurderingen av barns litterære responser. Videre i kapittelet påpeker Waterhouse (2016) hvor viktig bruken av alle sansene er i en kunstopplevelse. For eksempel er hørsel (eller det å lytte), berøring og blick viktig for barn i møte med kunst. Det er dette jeg har valgt å kalle stille respons.

I tillegg til å gjøre omfattende forskning på barns verbale responser, har Sipe (2002) også gjort noen betraktninger om det han kaller for passiv respons. I innledningen til artikkelen *Talking back and taking over* (2002) påpeker han at når barn deltar i en høytlesningssituasjon, kan de bli så fascinert av fortellingen som blir fortalt at de blir fortapt i deres egen verden. Sipe sier at ”...their receptive engagement at these times is anything but passive: We can almost hear the cognitive wheels turning inside their heads” (2002, s. 476). Barns kognitive prosesser må ikke avvises, og mistolkes som ingen respons, mener Sipe, og sier at de er like interessante som verbale. Passive reaksjoner er også noe som inngår i kategorien stille respons.

Verbale responser er kanskje de responsene som er lettest å se og høre i en observasjonssituasjon. Jeg har valgt å sette stille respons og sansning innunder samme kategori, fordi de begge kan virke som passive reaksjoner. Selv om sansning utøves gjennom kroppen er det lett å overse dette som en litterær respons. Sansning er definert som berøring på sidene. I dette tilfellet er det viktig å nevne at når barna leser på skjerm, går ikke bla-aktiviteten under kategorien litterær sansning. Derimot betrakter jeg touch, trykk, tegning og andre funksjoner der barna bruker fingrene på skjerm, som en del av denne kategorien. På lik linje vil peking, og andre berøringer i papirformatet, bli betraktet som litterær sansning.

Jeg har i dette delkapittelet redegjort for hvilke litterære responser en leser kan ha når en møter en tekst. Kategoriene som er presentert ovenfor vil jeg bruke i min studie. I neste kapittel kommer jeg til å gå nærmere inn på det metodiske bakteppe for studien, og hvordan undersøkelsen ble gjennomført.

3.0 METODE

3.1 Metodevalg

I det følgende vil jeg først presentere noen etiske problemstillinger som forskerrollen bringer, deretter vil jeg gå i mer detalj om hvordan studien ble utført.

3.1.1 Forskerrollen og etiske forutsetninger

Forskerrollen medfører en grad av usikkerhet når man trer inn i en observasjonssituasjon med barn man ikke har kjennskap til. De valgene som er blitt gjort på forhånd, som f.eks. valg av materiale, må en stole på er riktig og interessant nok. Jeg kan heller ikke vite om forsøket vil gi de resultatene jeg ønsker eller forventer. Uansett, min rolle som forsker er å vise respekt ovenfor informantene og forsøket som sådan. Det er viktig å ikke ha forventinger eller være forutinntatt på barnas reaksjoner. Rollen innebærer å være godt forberedt på alle mulige utfall. Forskerrollen innebærer også å vise lojalitet ovenfor informantene og å være nøytral i forhold til den informasjonen som blir gitt. Å være en nøytral part i forskning innebærer å være bevisst over sine egne subjektive oppfatninger og meninger, og hvor disse får plass i tolkningen av resultatene.

Med grunnlag i Kvale og Brinkmann (2015, s. 102) har jeg forsøkt å etterfølge tre viktige etiske retningslinjer ovenfor mine informanter. Disse er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvens. Informert samtykke betyr at deltagerne informeres om undersøkelsens formål og mulige risikoer/fordeler ved å delta (2015, s. 104). Konfidensialitet i forskning henviser til enighet mellom deltakerne og forsker om hva som kan gjøres med dataene etter deltagelse (2015, s. 106). Konsekvens går ut på de følgene som kan komme av å delta. Det etiske prinsippet om konsekvenser av deltagelse er at det skal være lavest mulig grad av risiko for skade ved deltagelse (2015, s. 107).

For å oppnå disse etiske retningslinjene, tok jeg kontakt med en barnehage som tillot meg å gjennomføre undersøkelsen hos dem. Neste skritt var å utforme et skriv som ble sendt hjem til foreldrene, for å få tillatelse til å ta video av barna, se Vedlegg 1. Skrivet redegjorde for hva forskningen innebar og forklarte i detalj hvilke konsekvenser en eventuell deltagelse ville ha. Det var også tydeliggjort at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert. Foresatte og barn så på det sammen hjemme og det var mulig å trekke seg fra undersøkelsen når som helst, også etter gitt samtykke. Dersom de ønsket å delta skulle de signere samtykke. Slik fikk barna og familien informasjon om prosjektet og hvilke følger det

eventuelt ville få for dem. Før gjennomføring av undersøkelsen, snakket barnehagelæreren Petter med barna om at de skulle bli filmet mens de leste bok og app. De etiske retningslinjene jeg nå har henvist til er spesielt viktig å følge når forskningen involverer barn. Barn er ikke myndige og kan uten å vite det selv, lettere gå med på situasjoner som ikke er etisk forsvarlige. Jeg kommer nå til å spesifikt gå nærmere inn på etiske problemstillinger ved forskning som involverer barn.

Forskning som involverer opplysninger om enkeltbarn må søkes om tillatelse fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). For å sikre at mulige resultater var forsvarlig og riktig uthentet, søkte jeg til NSD for å redegjøre for mitt prosjekt og for å få tillatelse til å gjøre videoopptak av barn. Kameraet som er brukt, er lånt på biblioteket på Høgskolen på Vestlandet. Før jeg leverte det tilbake, ble alt av materialet overført til min egen pc, og slettet fra kameraets minnekort. Materialet skal oppbevares utilgjengelig for uvedkommende. Dette er utøvd ved at det ligger passordbeskyttet, på en egen server på min personlige pc. Det er kun jeg som vet passordet og navnene på barna. Godkjenningen fra NSD var også med forbehold om at all data skal slettes ved prosjektslutt. Dette vil bli gjort etter innlevering den 15.09.17.

Angående personvern henviser *Rammeplanen for Barnehagen* (2011) til personvernopplysningsloven fra 2000, som viser at all personlig informasjon vi får om barn og deres familie, krever konfidensiell behandling og godkjenning. Det vil si at alle navn og personlig informasjon må anonymiseres. Anonymitet betyr det samme som å holde identiteten til informanten skjult. Anonymitet i forskning er viktig for å bevare og beskytte informanten slik at vedkommende ikke kan bli avslørt eller etterspurt ved noe av det forskningen involverer senere. Det skal verken gis for mye eller for lite informasjon om informanten. Alle navn i denne forskningen er blitt gjort fiktive og barnehagens navn blir ikke nevnt.

3.1.2 En kvalitativ studie

Det å observere særtrekkene ved barns adferd, er det vi definerer som en *kvalitativ studie* (Løkken & Søbstad, 2013, s. 34). Gunvor Løkken og Frode Søbstad sier videre at det å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse innebærer å trekke allmenne slutninger ut fra en eller flere enkelte observasjoner. Kvalitativ forskning har også som egenskap å ha nærhet og følsomhet til objektene og det som studeres (s.35). Kvalitative undersøkelser er orientert mot subjektive opplevelser, mens kvantitative studier retter søkelyset mot ytre, observerbare forhold (Løkken & Søbstad, 2013, s. 35). Siden denne studien har som formål å redegjøre for

barns opplevelser i litteratur, der en del av fortolkningsarbeidet vil være preget av mine subjektive syn, er det kvalitativ metode som egner seg best.

I forskning med barn vil det alltid være en problematikk mellom objektivitet og subjektivitet. Til tross for at man i kvalitative studier prøver å være bevisst over sin subjektive rolle, har man gjerne også et ønske om å ikke påvirke situasjoner eller de som man forsker på. Hans Skjervheim påpeker objektivismens grunnleggende problemer og sier at ”...[e]in kan prinsipielt ikkje objektivere seg sjølv. Eg kan rettnok sjå på meg sjølv, som eit faktum, men det inngår ikkje i dette faktum som eg ser eller konstaterar, at eg ser og konstaterar”

(Skjervheim, referert i Løkken & Søbstad, 2013, s. 29). Poenget til Skjervheim her er at det vi ser er det vi vil se, fordi ”vi er selv en del av den virkeligheten vi vil studere” (2013, s. 29).

Som forsker, sier Løkken & Søbstad, kan man ikke forholde seg objektivt, upartisk og uengasjert til mennesker, nettopp fordi man er et menneske selv. Sine egne opplevelser og synspunkter vil påvirke ens observasjon av andre mennesker, fordi man vil alltid skape seg en mening om noe man er vitne til. Tomas Arvidsson referert i Løkken & Søbstad (2013) mener at ”...en i arbeidet med barn ikke kan være objektiv” (s. 32), men at man bør etterstrebe et sunt subjektsyn og vurdere situasjoner etter barnas vilkår. Problemstillingen en forsker møter når man skal observere barn, er at man må skille mellom subjektive vurderinger og objektive hendelser (s.32). Som forsker er det dermed kanskje heller realistisk å strebe etter grundighet og ha et bevisst forhold til sin egen subjektivitet.

I denne studien vil jeg opptre som en passiv observatør slik at jeg lettere kan forholde meg til min egen subjektive oppfatning av barnas responser. Å være passiv vil si at jeg ikke deltar aktivt i forsøket. Det å innta en passiv rolle kan gjøre det enklere for meg å distansere seg fra individene som deltar. Siden det ikke er jeg som er den voksne i lesningene, kan jeg heller fokusere på hvorfor og hvordan visse responser oppstår. Den passive forskerrollen gjør det også mulig for meg å observere hele situasjonen i seg selv, og ikke bli opptatt med andre ting som å lese eller snakke med barna. Jeg vil være en observatør som ser utenifra og inn.

3.1.3 Videoobservasjon og løpende protokoll

I denne studien ble det benyttet video- og skriftlig observasjon. Studien er utført i barnehagen der barna ble filmet mens de leste. Videomaterialet er på ca. 30 minutter per gruppe. Studien består av to videoobservasjoner av to lesegrupper. Årsaken til at jeg har begrenset meg til kun

to videoobservasjoner, er fordi mengden informasjon man får fra en kvalitativ studie, vil være for omfattende for denne oppgaven.

Videoobservasjon kan enkelt beskrives som observasjon gjort ved hjelp av kamera, mens skriftlig observasjon er observasjon som går ut på å først observere, deretter notere ned på papir. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) sier at videoopptak er den metoden som er best egnet for å fange opp det mellommenneskelige samspillet mellom barn og deres reaksjoner i leseaktiviteter. En av fordelene ved videoopptak er at man i ettertid kan spille det igjen flere ganger. Ved å se på et opptak på ny kan analysearbeidet blir mer detaljert, sier de, fordi man har da mulighet til å observere og reflektere over observasjonen i fred og ro. Metoden hindrer kanskje derfor "...at en trekker konklusjoner for fort, og en kan slå fast hva som skjer med større sikkerhet" (Løkken & Søbstad, 2013, s. 64).

Løkken & Søbstad (2013, s. 52) sier også at det har blitt mer og mer vanlig å bruke skriftlige observasjoner, eller i deres ord løpende protokoll, sammen med video. Ved å bruke video- og skriftlig observasjon sammen, blir det lettere for observatøren å tre inn i situasjonen. Under observasjonen skapes det en pendelbevegelse mellom observasjon og refleksjon hos forskeren som kan være nyttig. Pendelbevegelsen forekommer når man noterer det man skriver fordi man må reflektere over det man nettopp har sett. I refleksjonen kan man også gjøre betraktninger som har en mer analytisk karakter. Jeg vil ikke si at det er negativt å gjøre betraktende tanker i en observasjonssituasjon, men heller essensielt. Slike vurderinger kan være hjelpsomme i det senere transkripsjonsarbeidet, og gjøre at man reflekterer over ting som man ellers ikke ville ha sett eller kommet på der å da.

Det er på bakgrunn av Kvale & Brinkmann (2015) og Løkke & Søbstad (2013) sine poenger at videoobservasjon og løpende protokoll som metode ble bestemt.

Selv om videoopptak er den foretrukne metoden til å fange opp spontane reaksjoner, vil det heller ikke si at kameraet nødvendigvis greier å fange opp alt. I min undersøkelse erfarte jeg at kameraet alene ikke var nok, fordi noen av barna hadde en tendens til å bevege på seg slik at de satt med ryggen mot kamera. I noen av disse tilfellene flyttet jeg kameraet slik at det fikk en bedre vinkel inn i situasjonen. Dersom jeg ikke hadde valgt å bruke skriftlig observasjon ved siden av videoopptakene, hadde kanskje mer av barnas reaksjoner gått tapt.

En av de største utfordringene og debattene omkring videoopptak er troverdigheten. Flere forskere (Erickson og Johannesen, referert i Løkken & Søbstad, 2013, s. 64) har

problematisert om det som fremstilles foran kameraet kan beskrives som en kunstig situasjon? På den ene siden er det riktig å si at fremstillingen ikke gjenspeiler en naturlig konversasjon mellom barn. Kommunikasjonen er kunstig i den form at de kun viser frem fragmenter av noe (Alrø & Kristiansen, 1997). På den andre siden er videoobservasjoner fragmenter av virkelige barn som kommuniserer sånn som de ville gjort til vanlig. Dermed blir observasjonen også sann og ekte, men satt i en kanskje noe unaturlig situasjon. Det er videokameraet i seg selv som gjør det til en unaturlig situasjon. Videokameraets påvirkning og tilstedeværelse er også et annet moment som kan utfordre reliabilitet og validitet i forskningen, og er noe som jeg vil komme tilbake til i kapittel 3.3.2.

Kameraets påvirkning er vanskelig å bevise men kan føre til at kommunikasjonen blir påvirket av unødvendige fraser som 'filmer du oss nå?' eller 'hvor lenge skal du filme oss?'. Videokameraet blir et fremmedelement som ellers ikke ville vært tilstede i en høytlesningssituasjon. Det samme kan sies om observatøren som sitter og iakttar hendelsen. Man kan på grunnlag av dette si at det ikke mulig å filme eller observere "rene" situasjoner, men samtidig viser forskning²⁰ at tilstedeværelsen av kamera eller observatør ikke påvirker deltagerne i noen særlig grad og er derfor valid.

Samtidig som videokameraet kan føre til at situasjonen føles unaturlig, krever den også at materialet blir tolket. Konversasjonene mellom informantene på videoen viser ikke bare en samtale, men flere nivåer av dialoger. Det er derfor vesentlig at i transkriberingen må dette tas til følge, og forskeren må tidlig konstatere hvilke dialog han/hun ønsker å forske på. Dette kan være med på å fjerne mulige tvetydigheter og kan forsterke forskningens reliabilitet og validitet.

²⁰ Forskning gjennomført av Tove A. Rasmussen (1990) beskrevet i *Actionfilm og drengekultur* av Jordan & Henderson (1994) beskrevet i *Interaction Analysis: Foundations and Practice*. Rasmussen kom frem til konklusjonen at videoobservasjon forsterker den eksisterende kommunikasjonen, mens Jordan & Henderson fant at videokameraet og observatør var lette å venne seg til, og føltes raskt naturlig for objektene.

3.2 Studiens gang

I det følgende vil jeg ta for meg hva min undersøkelse består av og kommentere valg av deltakere og fremgangsmåte, samt hvordan jeg jobbet med materialet i ettertid.

3.2.1 Utvalg

Alle barna i denne undersøkelsen er 5 år. Alderen på barna ble bestemt ut fra aldersspennet boken anbefaler, som er 3-6 år. Grunnet et ønske om et variert og representativt utvalg, skulle også lesegruppene variere i kjønn. Det skulle være en blanding av jenter og gutter på hver gruppe. Det var ni stykker som samtykket til å delta i undersøkelsen. Utvalget ble gjort på grunnlag av samtykket og det signerte informasjonsskrivet. De utvalgte representerer dermed barn som *ville* delta i studien.

På forhånd hadde jeg satt meg noen betingelser for hvor mange det skulle være i hver gruppe. Antallet ble bestemt til tre barn per gruppe for å unngå for mange stemmer, og for å sikre at alle fikk se de litterære utgavene. Gruppene ble også satt sammen med en baktanke om at minst én av de som var på gruppen skulle være godt vant med høytlesningssituasjoner. Ved å sette sammen gruppene på denne måten, ville forhåpentligvis den som var vant med høytlesningssituasjoner påvirke de andre som kanskje ikke hadde blitt lest for like mye. Sammensetningen av gruppene ble slik:

Gruppe 1	2 gutter	1 jente
Gruppe 2	1 gutt	2 jenter

Som allerede nevnt ovenfor, ønsket jeg å være en passiv deltager i høytlesningssituasjonene, og ga dermed Petter oppgaven å velge ut hvilke seks barn som skulle få være med. Han valgte ut barn som han hadde positive erfaringer med fra tidligere lesesituasjoner. Disse barna som ble valgt, kjente han godt og de var kjent med konseptet høytlesning. Det å la Petter bestemme hvilke barn som fikk delta, er basert på forskning gjennomført av Britt Eide og Nina Winger (2003). De påpeker at det er viktig å tenke over hvilke barn som blir satt i samme gruppe, slik at man kan unngå at et barn dominerer samtalen, og at dermed et annet ikke får sagt noe (s. 69). At Petter fikk ansvaret for å sette sammen gruppene, ser jeg som en positiv fordel, fordi hans tidligere erfaringer med barna var med på å avgjøre gruppesammensetningen. Nettopp fordi han hadde kjennskap til barna, hadde han også erfaring med hvordan de hadde oppført seg i tidligere lesesituasjoner. Han kunne derfor også si noe om hvilke barn som helst ikke burde være på samme gruppe, og hvilke barn som *kunne* være på samme gruppe.

3.2.2 Fremgangsmåte

På forhånd hadde avdelingsleder og jeg bestemt tidspunkt for gjennomførelse av studien. Vi bestemte oss for å sette undersøkelsen til tid på dagen barna allerede hadde aktiviteter som lignet lek og høytlesning. Ved å sette det til en tid barna hadde fritime, håpet jeg ville gjøre situasjonen naturlig, og ikke påtvunget. Siden denne undersøkelsen er ute etter litterære responser, er det ikke viktig at de kjenner til eller ikke kjenner til bildeboken eller bildebokapplikasjonen fra før. Dersom deltagerne hadde fått vite noe mer om hva jeg så etter, kunne det føre til at de tenkte over eller forberedte seg på ulike responser eller spørsmål de skulle vise eller si under lesesituasjonene. For å unngå dette, valgte jeg å holde mye om prosjektet skjult for deltakerne. Det eneste barna viste om forsøket på forhånd, var at de skulle bli filmet mens de leste en bok i to forskjellige formater. Å gi mer utfyllende kunnskap om prosjektet – som f.eks. hvilke bok de skulle lese – kunne føre til at de leste den på forhånd med foreldrene sine. Jeg håpet at det å utføre undersøkelsen i barnehagen ville gjøre barna mer bekvemme i rollen som forskningsobjekt.

Forsøket ble utført i barnehagens lesestue. Lesestuen var en del av et større allrom. Det var lite og med to sittemadrasser, som barna og Petter satt på. Det var heller ingen vinduer i rommet slik at barna ikke kunne bli distrauert av de som lekte utenfor. Lesestuen representerte omgivelser barna var vant med, og rommets design gjorde at det ble få avbrytelser. Jeg satte opp kameraet på motsatt side av madrassene slik at både barna og Petter så alle fire, barna og barnehagelæreren, rett forfra. Mens resten av barna på avdelingen hadde leketime ute, gjennomførte vi forsøket inne og unngikk på den måten forstyrrelser fra de som ikke deltok. Ved å skille barnehagebarna fra hverandre unngikk jeg også å filme barn som ikke hadde signert samtykke. Gruppe 1 ble ledet rett inn i lesestuen etter at de andre hadde gått ut. Gruppe 2 kom inn etter å ha lekt ute når Gruppe 1 var ferdig med å lese. Gruppe 1 gikk ut når Gruppe 2 kom inn.

Gruppe 1 skulle lese bildeboken først og deretter bildebokappen, og omvendt for Gruppe 2. Jeg ville at de skulle starte med forskjellig format, slik at jeg kunne se om rekkefølgen kunne ha noe å si for leseopplevelsen og barnas reaksjoner. Barna fikk ingen pause mellom de to formatene. Dette var fordi jeg ville at de skulle forbli i opplevelsessituasjonen og ikke bli avbrutt eller forstyrret av andre ting. En negativ side ved å ikke gi pauser er at noen av barna ble urolige mot slutten av lesetiden. Det ble ikke noe stort problem, men de kom med noen avbrytelser som 'jeg er tørst' og 'jeg må tisse'. Når barna kom med slike ytringer, svarte Petter med å si 'men nå leser vi, du kan få vann litt senere'.

Før lesningene begynte, fikk barna vite at de skulle lese den samme boken to ganger, men i forskjellige formater; på iPad og i bildebok. Det var Petter som leste høyt fra bildeboken, mens i bildebokappen benyttet de seg av 'Les for meg'-alternativet. Petter holdt hvert av formatene i fanget når de ble lest, mens barna satt ved siden av ham. Selv om det var Petter som skulle holde både iPaden og boken, skulle barna få lov til å utforske eksemplarene fritt. Det vil si at alle barna fikk lov til å trykke på, peke, bla osv. Dersom ikke Petter hadde holdt på eksemplarene hadde kanskje barna fått mer frihet i lesningene ved at de selv kunne hoppe frem og tilbake mellom sidene. I tillegg kunne det for eksempel ha ført til at noen av barna ikke fikk se, mer snakk om hvem sin tur det var å holde boken/iPaden, rot i rekkefølgen på sidene, eller at Petter ikke kunne se/lese teksten osv.

Petter fikk tilgang til bøkene før forsøket tok plass. Dette var fordi han skulle få mulighet til å gjøre seg kjent med bokens verbaltekst, slik som høytlesningsstemmen. Han fikk mulighet til å prøve-lese boken og teste applikasjonens interaktive elementer på forhånd.

Mens Petter eller den forhåndsinnspilte stemmen leste høyt, ønsket jeg at barna skulle se på oppslagene og lytte til fortellingen. På den måten fikk de tilgang på både verbaltekst og bildene samtidig. Petter spurte også før de begynte om det var noen av barna som hadde kjennskap til boken fra før av, og om de hadde lest på iPad før. Slik ble forkunnskaper etablert hos deltagerne. Dersom det ikke var noen som hadde lest på iPad før, skulle Petter forklare hvordan den fungerte. Han brukte god tid på instruksjonsbildet, og lot barna prøve seg frem på skjermen. Slik ble alle barna introdusert for de interaktive mulighetene appen inneholdt. Mens Petter leste høyt eller lydsporet på iPaden gikk, skulle Petter invitere til, og legge opp til, samtale om fortellingen. Dialogen skulle ha som hensikt å få innsikt i barnas opplevelser. De snakket om figurene, fortellingen, iPadens funksjoner og lignende.

I løpet av hele leseansettelsen satt jeg på en stol på motsatt side av der de satt. Slik fikk jeg god oversikt over situasjonen. Jeg hadde også lett tilgang på kameraet og kunne flytte på det dersom det var nødvendig. Mens jeg satt og observerte situasjonen, ble det tatt notater om ulike bevegelser eller uttrykk som kom til syne underveis i lesningene. Jeg noterte også omkring lesesituasjonens natur, som for eksempel at de bladde forbi sider før de var ferdig, ulike plasser barna trykket på skjermen, hva barna pekte på i begge formatene og hva de var mest opptatt av i utgavene osv. Dette gjorde jeg ved å notere ned sidetallet lesegruppen befant seg på, og hvem som gjorde hva og hva som skjedde. I ettertid brukte jeg disse notatene

sammen med videoene, slik at jeg lett kunne tilføre de observasjonene jeg hadde gjort til videoen, og notere det inn i transkripsjonen.

3.2.3 Transkripsjon og bearbeiding av materialet

Det neste steget etter å ha vært i barnehagen var å transkribere materialet. I det følgende vil jeg kartlegge hvordan jeg behandlet dataene, og hvordan jeg senere tilnærmet meg materialet der hensikten var redegjøre for den litterære responsen hos barna.

Transkribering av materialet

En stor del av tolkningsarbeidet er å transkribere videoobservasjonene. Transkribering handler om å endre et tegnsystem fra for eksempel lyd eller bilde til et skriftlig uttrykk (Løkken & Søbstad, 2013, s. 69). Det som er essensielt i transkripsjon er å beskrive situasjonen som utspiller seg så fullstendig som mulig. Utfordringen med å transkribere video er å oppdage ikke-verbal kommunikasjon og gjøre det om til skriftspråk (s. 69). For å sikre at både verbal og ikke-verbal kommunikasjon kom tydelig frem i transkripsjonen, valgte jeg å benytte meg av transkripsjonskonvensjonen henvist i Kvale & Brinkmanns (2015) bok om det kvalitative forskningsintervjuet. Konvensjonen er som følger;

Transkripsjonskonvensjoner:

- [Enkel venstreklamme angir det punktet overlappingen begynner
-] Enkel høyreklamme angir det punktet der en del av en ytring slutter og en annen begynner
- = Likhetstegn ved slutten av en linje og ved begynnelsen av neste linje viser at det ikke er noe "hull" mellom linjene.
- (.) Et punktum i parentes angir et lite "hull" i eller mellom ytringer.
- : Koloner angir forlengelse av lyden umiddelbart foran. Flere koloner angir lengre lyd.
- Ord Understreking angir en form for betoning, via tonehøyde og/eller omfang, en annen metode er å angi den betonedede delen med kursiv.
- ORD Store bokstaver angir lyder som er spesielt sterke i forhold til talen rundt.
- () Tomme parenteser angir at utskriveren ikke hører hva som blir sagt.
- (()) Doble parenteser angir utskriverens beskrivelser snarere enn transkripsjoner.

Tabell 2: Transkripsjons konvensjoner i følge Kvale & Brinkmann (2015, s. 209)

Metoden vist over av Kvale og Brinkmann (2015), tillot meg å henvise til avbrytelser, pauser, og setninger på en måte som inkluderte både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. De doble parentesene inneholder blant annet følelsesuttrykk og andre grimaser som kom til syne.

Metoden fikk dermed frem lesesituasjonens uformelle karakter. Ved siden av å bruke denne metoden for transkripsjonen, valgte jeg også å skrive ordrett ned alle gjentakelser og ytringer. En slik type transkripsjon, som er detaljrik og omfattende, antyder at forskningen er troverdig og ekte.

Konvensjonen ble også en prosess for å bearbeide og gå igjennom materialet innhentet fra barnehagen. Ved å se på observasjonsfilmene om, og om igjen, fikk jeg mulighet til å se ulike responser flere ganger og tenke over hva de kunne bety og ikke minst hvilken responskategori de tilhørte. Dersom jeg ikke hadde benyttet meg av transkripsjon for å bearbeide materialet, er det ikke sikkert jeg hadde greid å vise til et så overordnet inntrykk av barnas litterære responser.

Tilnærming til materialet

Hensikten i denne oppgaven er ikke å analysere responsene som barna ga uttrykk for, men heller å gjøre rede for hvilke responser som kom frem i hvilke litterære versjoner. Det er derfor ingen konkret analysestrategi som er blitt benyttet i denne studien, men jeg har likevel gått systematisk fram når jeg skulle kartlegge funnene gjort i de ulike gruppene.

Jeg separerte først gruppene fra hverandre, og deretter fokuserte på en og en utgave innad i gruppen. Konsekvent gikk jeg gjennom side for side, og noterte meg ned hvilke responser som kom til syne.

3.3 Etiske overveielser

Videoopptak som metode bringer etiske problemstillinger omkring anonymisering og konfidensialitet. Ved å bruke videoopptak ble muligheten for anonymisering mindre enkel og det var en risiko for at forskningsobjektene ville bli tilbakeholdene i fare for å dumme seg ut. For å unngå en slik situasjon ble hensikten av opptakene klargjort i samtykkebrevet, slik at ingen følte at deres anonymitet ble krenket. Et møte med barnehagen skal være hyggelig og lite påvirkende. Med lite påvirkende mener jeg at deres hverdag ikke skal bli avbrutt og det er

essensielt at det hele føles naturlig. Dette er noe jeg kommer til å utøve i møte med barnehagen, fordi jeg ønsker å vise respekt ovenfor informantene og takknemmelighet for at jeg har fått lov til å gjennomføre undersøkelsen hos dem.

Å benytte seg av høytlesning som grunnlag for observasjon, kan også by på utfordringer (Cochran-Smith, 1984; Mjør, 2009). Dersom høytleseren ikke tillater responser i noen særlig grad, vil det kanskje heller ikke komme noen responser til syne. Dersom høytleseren og barna praktiserer høytlesning der han/hun tillot avbrytelser og andre responser, vil en muligvis kunne observer flere og mer variert responser.

I kvalitativ forskning møter man som forsker også gjerne på problemstillinger som skaper en spenning mellom ønsket om å oppnå resultat og det å ta etiske hensyn. Jette Fog (2004) omtaler en slik etisk problemstilling ved å poengtere vektbalansen som en må ta hensyn til som forsker. Hun skriver at;

”...forskeren vil at intervjuet skal være så dypt og inntrengende som mulig, noe som innebærer en fare for at intervjupersonen krenkes, men forskeren ønsker samtidig å være så respektfull mot intervjupersonen som mulig, med fare for å få et empirisk materiale som bare skraper overflaten” (Fog, 2004, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96).

Det Fog her beskriver mener jeg også er gjeldende i observasjonsstudier. I observasjonsøyeblikket er det mye som kan virke relevant, men som i ettertid kan virke uviktig for det formålet jeg er ute etter. I observatørrollen er det viktig at jeg er klar over hva det er jeg *egentlig* ser etter. Dersom jeg på forhånd har notert ned hva jeg skal se etter (f.eks. ansiktsuttrykk, gestikuleringer, ytringer osv.), kan jeg lettere unngå tvetydige resultater. Som forsker er det også viktig å huske på at etiske problemstillinger ikke er begrenset til en konkret situasjon, men vil være fremtredende i alle faser av forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 25). I en kvalitativ studie, enten det er intervju, videoobservasjon eller skriftlig observasjon, har forskeren et primært ønske om å nå frem til intervjuobjektet og at han/hun kommer med troverdige svar.

En annen etisk problemstilling er hvordan jeg kan vite at den responsen barna gir er ekte eller sann? Litterære samtaler med barn om litteratur kan gi tvetydige resultater siden barns muntlige responser ikke nødvendigvis er logiske. Til tross for at voksne kanskje ikke forstår i første omgang, er det viktig å huske på at det barnet sier er logisk i forhold til barnets egne opplevelse. Løkken og Søbstad (2013, s. 116) poengterer at observasjon handler om å

oppfatte mangesidigheten i barns atferd. Slike responser kan være et innblikk i barnets opplevelse og må ikke avfeies selv om de virker ulogiske ved første øyekast.

3.3.1 Forskningens reliabilitet og validitet

Validitet henviser til hvilken grad forskningen er gyldig, eller med andre ord hvor legitim den er. Forskning som er valid inneholder påstander og argumentasjon som er gyldige og sanne. For å poengtere forskningens validitet er det viktig å se på om man undersøker det man faktisk ønsker å utforske. I mitt tilfelle er da spørsmålet om jeg faktisk undersøker barns reaksjoner i møte med litteratur i forskjellige formater. Får jeg virkelig tak i og observert reaksjonene til barna? I selve høytlesningssituasjonens øyeblikk kan jeg ikke med 100% sikkerhet si at jeg fikk med meg alle responser og alle ansiktsuttrykk. Å observere to grupper med tre 5 åringer hver, er utfordrende og krever mye konsentrasjon. Allerede før jeg dro til barnehagen for å gjennomføre observasjonene, tenkte jeg at dette kunne bli et mulig problem, og jeg bestemte meg derfor for å bruke videokamera. Det finnes også andre mulig feilkilder som kan ha påvirket validiteten i denne studien. De vanligste feilkildene som kan oppstå er forstyrrelser eller tilfeldigheter under selve observasjonssituasjonen eller oppvurderingseffekten. Oppvurderingseffekten er det Løkken og Søbstad (2013) definerer som en tendens der man velger å dyrke frem det positive ved en situasjon. Andre ting som også kan ha påvirket forsøket er min generelle dagstilstand, for eksempel tretthet, humør eller personlige forhold.

Reliabilitet gjenspeiler forskningens troverdighet og kvalitet. Reliabilitet går også ut på grad av etterprøvbarehet. Det vil si, er det mulig å få de samme resultatene når man gjennomfører den samme forskningen på ny? For å oppnå nøyaktig det samme resultatet må man ha de samme faktorene. I denne studien kan dette bli en utfordring, da det er bare jeg som har tilgang til videomaterialet og de virkelige navnene på informantene. Selv om man kanskje ikke kan få til å utføre forsøket med de samme barna på ny, kan man gjennomføre forsøket på den samme måten som beskrevet ovenfor. Derfor nøye beskrivelse av hva jeg har gjort. Likevel, om man gjennomfører dette forsøket på ny, med de samme kriteriene som jeg har satt, vil man ikke nødvendigvis få de samme resultatene. Mitt resultat er gyldig kun for denne studien, og er ikke overførbart til andre studier. Dette er fordi alle barn er forskjellige. Det er ikke gitt at alle barn vil reagere på samme måte på samme fortelling, men det er også nettopp denne varierende faktoren som gjør min forskning så interessant.

Jeg har også sikret kvalitet og etterprøvbarehet ved å transkribere forsøket på en troverdig måte, der barnas konversasjoner er uendret. Siden kvalitative studier i stor grad innebærer at forskeren selv fortolker og analyserer funnene, vil forskningen også få en grad av subjektivitet over seg. I kvalitativ forskning er det viktig å gjennomføre undersøkelsen på en så presis og korrekt måte som mulig, slik at funnene blir sannsynliggjort på en troverdig måte (Gentikow, 2005, s. 59). Det å la informantens stemme komme tydelig frem i forskningens materiale, mener jeg er avgjørende for å vise til undersøkelsens troverdighet og kvalitet.

I forskning som inneholder transkripsjon er også transkripsjonens reliabilitet og validitet et relevant moment å diskutere. Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) vektlegger at transkripsjonen kan være påvirket av omdanningsprosessen og kan derfor ende som forskjellige sluttresultater dersom man har flere transkribere. Det er også viktig å ha opptak med god kvalitet da dårlig lyd kvalitet kan være en av grunnene til at resultatet kan bli forskjellig. I tillegg er det viktig å lytte til en sekvens flere ganger for å sikre seg at det en hører eller ser er korrekt. I mitt prosjekt valgt jeg å låne utstyr ved skolens bibliotek. Videokameraet var av høy kvalitet og hadde god mikrofon. Kvaliteten på videoen ble derfor bra. Selv om noen av barna hadde en tendens til å mumle, slik at det ble vanskelig å tyde hva de sa, ble også lydnivået godt på videoen. Setninger som var utydelige eller umulig å forstå er beskrevet i transkripsjonen med tomme parenteser; (). Jeg sikret også reliabilitet i forskningen ved å lytte til en konversasjon flere ganger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Ved å gjøre dette, oppdaget jeg flere bevegelser og ansiktsuttrykk enn ved første lytt og observasjon. I tillegg ble det lettere å tyde hva barna sa ved tredje og fjerde lytt. Som nevnt ovenfor, var en av utfordringene ved å bruke videokamera at barna bevegde på seg. For å forsikre meg om hvilke personer som sa hva i scener der noen hadde ryggen mot kameraet, måtte jeg lytte til stemmen på personen og se på munnen til de andre for å forsikre meg om hvem det var som snakket. På den andre siden var videokameraet utmerket til å fange opp hva de pekte på og vise ansiktsuttrykk når de satt riktig vei. For transkripsjonens validitet kan man diskutere om en ordrett gjengivelse av historiens muntlige form kan bli usammenhengende og for detaljert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Samtidig kan en tolkende transkripsjon være usann og fremstå som noe annet enn det som faktisk skjedde i forsøket. Ved å spørre meg selv hva som vil være en nyttig transkripsjon ved min forskning, kom jeg frem til at ordrette transkripsjoner var nødvendig for å analysere deres responser mest mulig troverdig. I tillegg er det å inkludere pauser, gjentakelser og tonefall relevant for den psykologiske fortolkningen av personens inntrykk av fortellingen (s. 212).

4.0 FUNN OG REDEGJØRELSE AV BARNAS RESPONSER

I dette kapittelet skal jeg presentere noen av de mest sentrale responsene som kom til syne under høytlesningene. Jeg kommer også til å redegjøre for og diskutere de funnene som blir trukket fram, og gi en pekepinn på hva reaksjonene kan fortelle oss om barns litterære opplevelser.

Episodene som er trukket frem i dette kapittelet, er valgt ut fordi de på hver sin måte viser et spesielt aspekt ved hvordan barn kan reagere i møte med en fortelling fortalt gjennom to forskjellige formater. Jeg kommer til å ta for meg gruppene hver for seg. Til slutt vil jeg sammenligne lesegruppene for å se hvilke likheter eller forskjeller vi kan finne, men også for å se om det har noen virkning å starte med ulike formater. Her kommer jeg også til å sammenligne tiden gruppene brukte i formatene.

Før jeg går nærmere inn på de lesereaksjonene som kom til syne, vil jeg påpeke at begrepet *funn* ikke her må forstås som en endelig sannhet eller fasit til hvordan barn reagerer på litteratur i forskjellige formater. Man kan få andre resultater med andre barn i andre situasjoner. I tillegg vil jeg igjen minne på at alle navn er gjort fiktive og alle referanser som kan være identifiserbare har blitt fjernet.

4.1 Leseresponser i Gruppe 1

Gruppe 1 består av barna Ole, Markus og Sofie. De leser først bildeboken, deretter appen. Den totale lesetiden for bildeboken er 10 minutter og 7 sekunder, mens i appen bruker de 15 minutter og 59 sekunder. Målene viser at de bruker lenger tid i bildebokappen enn det de gjør i bildeboken. Entusiasmen for å lese er generelt er veldig stor. Det kommer høye utrop av ”JAAA” fra alle barna.

4.1.1. Leseresponser i papirbildeboken

I Gruppe 1 er alle barna nokså urolige i starten. De greier ikke å sitte stille og finner ikke sin plass. Petter merker dette og venter med å begynne å lese til alle er klare.

I starten av lesningen ser de på oppslagene men kommer ikke med noen merkbare reaksjoner, verken kroppslig eller muntlig. De sitter og lytter til det Petter leser og ser på oppslaget. Øynene deres fokuserer på forskjellige ting på oppslaget, som mummitrollet og blomstene. Det

som barn her viser ved å sitte stille og kikke på siden mens de lytter, kan vi i følge Waterhouse (2016) tolke som stille respons. Det er ikke noe spesielt synlig ved deres oppførsel under situasjonen på dette oppslaget, men deres øyne og smil forteller en annen historie. Til tross for at vi bare får se noen smil og spente øyne, betyr det likevel ikke at barna ikke får med seg det som skjer i fortellingen. I tråd med Sipes (2002) poeng, kan det foregå kognitive prosesser hos barna om handlingen, mummitrollet og alt det andre verbalteksten forteller dem, men dette er tanker som jeg ikke får tilgang på fordi de ikke kommer med noen verbale ytringer. Den responsen som barna viser under det første oppslaget, mener jeg også kan tolkes som en passiv respons, fordi barna ser ut til å være oppslukt i tekstens budskap og visuelle uttrykk.

I figur 9, nedenfor, ser vi oppslag 2 fra bildeboken. I høyre hjørne ser vi en sol, der noe stikker opp. I formatet er dette et utklipp og jeg vil si at det fungerer som en ”inngang” til neste oppslag.



Figur 9: Oppslag 2 i bildeboken *Hvordan gikk det?* av Tove Jansson

Den første responsen som kommer til syne her, skjer rett etter Petter leser fra verbalteksten ”Det gjorde godt å hvile nå blant blomster solen skinte på”. Da reiser Ole seg på kne og peker på solen som titter frem gjennom utklippet. Han tar og føler på det, og oppdager at det er et utklipp. Han løfter siden litt, og tar fingeren gjennom til neste side. Utklippene gjør at han ikke lenger sitter å lytter til verbalhistorien, men heller utforsker oppslaget mens han hører på det som blir lest. Ole sin kroppslige respons mener jeg viser at han har knyttet verbalteksten

opp mot illustrasjonen av solen. I det han peker på solen, ser det ut som om at han blir overrasket over at det er et hull klippet ut, fordi hans øyne sperres opp og munnen gaper av forbauselse. Hans berøring av utklippet kan vi også se i lys av Deweys (1934/2008) estetiske teori. Prosessen som Ole har vært igjennom, fra å identifisere solen når han hørte det i verbalteksten, til å oppdage at utklippene er en inngang til neste side, gir med Deweys (1934/2008) øyne oss grunnlag for å beskrive hans erfaring som estetisk. Hans opplevelse kan videre tolkes som nytende fordi han bruker sansene til å vurdere og oppnå mening. Ole sin reaksjon kan også tolkes som performativ fordi han er interaktiv når han utforsker utklippenes funksjon. Han lener seg inntil utklippet og prøver å se igjennom det. Jeg vil ikke tolke Oles performative respons som Fredericos (2014) og Manresas (2015) form for lek, men heller som kroppslig undring. Slik kroppslige responsen er med på å virkeliggjøre boken for Ole og jeg mener handlingen er med på å fremme hans opplevelse av den.

På det tredje oppslaget i bildeboken møter mummitrollet og Mymlen. Mens Petter forteller kommer Markus med verbale responser i form av innskutte setninger. Han fortsetter med slike ytringer i løpet av hele høytlesningssituasjonen. Under er det vist et eksempel på dette:

Utdrag fra høytlesning – Gruppe 1	
<i>Petter</i>	Å lille My, skrek Mymlen. HEI, Så deilig at vi ble reddet av deg
<i>Markus</i>	[avbryter] MEG
<i>Petter</i>	Hemulen kom med lange skritt, men alle kom seg ut så vidt av vinduet, så alt gikk bra... Hva tror du at det hendte da?
<i>Markus</i>	haha ((Petter blar om til neste oppslag))
<i>Petter</i>	haha (.) En filifjonke kledd ut i rødt lå utenfor og sov så søtt. Men filifjonken våkent opp og spratt i været med et hopp
<i>Markus</i>	[avbryter] Så kokte en kopp
<i>Petter</i>	...og huiet høyt i vilden sky
<i>Markus</i>	[avbryter] så kom det en py

Kommentarene som Markus kommer med underveis ser vi har rimende karakter. Samtidig som han rimer med teksten, smiler han. Det ser ut som at synes det er gøy å leke med teksten på denne måten. Slike reaksjoner på verbalteksten kan tolkes som det Sipe (2008) definerer som performativ respons. Markus bruker verbalteksten til å utforske språket. Svarene som Markus kommer med, ser vi ikke alltid består av virkelige ord. Slike påfunn tolker jeg som en manipulasjon av verbalteksten. Språket og setningene i bildeboken blir for Markus en plattform for språklig lek.

Meddiktingen til Markus skaper heller ikke noe nytt handlingsforløp, men viser kanskje til at de åpne rimendingene på slutten av setningene inviterer deltagerne til å leke i språket. Det virker som at Markus tror spørsmål som ”Hva tror du at det hendte da?” inviterer dem til å

bruke fantasien, og at de må svare på spørsmålene forfatteren stiller. Det han sier kan derfor tolkes som at han lever seg inn i verbalteksten for å fortelle sammen med fortellerstemmen. Det er tydelig at Markus i denne høytlesningssituasjonen har en litterær respons som peker på en opplevelse som er fremskyndt av verbaltekstens rimende og spørrende karakter. Markus sin meddikning fortsetter over på oppslag fire, der vi møter frøken Hespetre, og videre til oppslag fem, i hulen med rullesteinene. Markus sin lek i språket kan også beskrives med hjelp av Austins (1962/1975) teori. Det er forholdet mellom avsender og mottaker som utgjør det performative elementet i handlingen. Talehandlingene Markus foretar seg i dette oppslaget, kan dermed også tolkes som performative fordi det Petter har lest (uttaler) har påvirket Markus (lytter).

I oppslaget med Hemulen som støvsuger tapetet, viser Markus også en annen respons. Etter at Petter forteller; ”Å nei, så svarte dere ble, sa lille My og måtte le”, ser Petter på Markus. Markus gjør en grimase. Han rynker på nesen og smiler. Grimasen kan defineres som en stille respons. Jeg tolker grimasen til at Markus synes det er rart og underlig, men også gøy. Responsen til Markus mener jeg er en reaksjon som spiller på innlevelsen til Petter. Hans respons er blitt fremskyndt av Petters performative fortellermåte. I det han leser ’å nei’ bruker han stemmen til å legg ekstra trykk på åen og neiet. Petters måte å tilrettelegge teksten, er her med på å påvirke hvordan Markus opplever teksten, og sentraliserer det Tønnessen og Bjorvand (2014) påpekte om høytleserens rolle.

På neste oppslag møter vi Hattifnattene. Utdraget og figuren (på neste side) viser oppslaget og samtalen som oppstod mellom Petter og barna:

Utdrag fra høytlesning – Gruppe 1

Petter UHU::: – så nifst. Der inne satt en svær forsamling hattifnatt og luktet svidd av lynnedslag.

Ole [avbryter] Er det mummier? ((Peker på hattifnattene inne i trestammen))

Petter Det er mummier, eller er det det? Hva tror du?

Sofie Jeg tror det er et spøkelse, et spøkelse...

Petter Hm: ja det ser ut som det.

Ole spøkelser...

Markus Det er spøkelser

Ole Ja:::

Petter Okay (.) De var elektriske i dag. (synger) Vi brenner opp! [

Markus Å, SE ((han peker på treet der lynet slår ned slik at det knekker. Han ser på Ole som også ser ned i boken))



Figur 10: Oppslag 10 i papirbildeboken *Hvordan gikk det?* av Tove Jansson.

Utdraget ovenfor viser hvordan gruppen sammen skaper mening. Samtidig som han peker på Hattifnattene, spør Ole ”Er det mummier?”. Det at han ikke gjenkjenner figurene for å være hattifantter, mener jeg viser at han også ikke er kjent med mummibøkens univers.

Mummibøkene var veldig populære før, men er kanskje ikke lest like mye av dagens barn. Samtidig vitner responsen om at Ole har gjort en nærlesning av dobbelttoppslaget. Oles verbale respons er det Sipe (2008) kaller for analytisk respons. Spørsmålet mener jeg viser at han søker til Petter for å få fasiten.

Gruppen diskuterer i fellesskap hva en hattifnatt er og ender til slutt på et svar alle er enige i. Det som her skjer mellom barna i Gruppe 1 er sammenfallende med det Fish (1980) kaller for et tolkningsfellesskap. Deltagelsen i høytlesningen gjør at barna må samarbeide om en felles mening. Alles meninger og stemmer blir hørt og de blir i fellesskap vurdert av gruppen. Samtalen som utspiller seg mellom Petter og barna, viser også hvordan de bruker bildeboka som utgangspunkt for undring og meningsskaping. Sofie kommer med et forslag og sier; ”Jeg tror det er et spøkelse”. Hattifnattene er hvite, og man kan se at de ligner litt på et menneske med laken over hodet. I henhold til Gadamers (2001b) teori, tolker jeg Sofie sitt utsagn til at hun bruker tidligere erfaringer og kunnskaper til å prøve å skape mening ut fra teksten. Hun henter mening ut fra hennes eksisterende erfaringshorisont, og kobler de hvite skikkelsene på siden opp mot da hun kanskje selv kledde seg ut som spøkelse en gang i barnehagen. Hun bruker tidligere erfart kunnskap til å trekke koblinger mellom utseende til et spøkelse og Hattifnattene, og ser sannsynligheten for at Hattifnattene kan være det samme.

I tillegg til at responsen kan tolkes som en meningsskapende prosess basert ut fra tidligere erfaringer, kan man samtidig si at samtalen vitner om det Iser (1978) poengterte om leseprosessen. Tekstfortolkningen som utspiller seg i gruppen, kan man tolke som at barna benytter tomrommene i teksten til å skape mening. Sammen greier gruppen å fylle tomrommet med betydning som for dem virker riktig. Det at de til slutt definerer Hattifnatter som spøkelses, fører kanskje til at de får en mer skummel kontekst enn det som er satt i fortellingen. Likevel virker mummitrollet og vennen hans nokså utålmodige etter å komme seg vekk derfra, så man kan også argumentere for at verbalteksten er med på å underbygge dens skumle karakter.

Av andre type responser som kommer frem på dette dobbeltoppslaget, reagerer Markus på illustrasjonen lynet som slår ned i treet. Han får øye illustrasjonen, og sier entusiastisk ”Å, se!”, samtidig som han sperrer opp øynene. Illustrasjonen skaper glede og iver hos Markus. Reaksjonen vil jeg si vitner om det Rosenblatt (1982) kaller for estetisk lesning. Illustrasjonen av lynet vil jeg si vekker en opplevelse hos Markus, og skaper fantasi. Ved siden av Rosenblatt og ut fra Baumgartens (1750/2008) teori, kan man også beskrive responsen til Markus som en estetisk erfaring fordi den er fremmet at sansene berøring og nærlesning (syn). I opplevelsesøyeblikket ser det ut til at lynnedslaget har blitt ekte for Markus, og skillet mellom den fiktive og virkelige verden er blitt visket ut. Responsen viser en estetisk opplevelse som er grunnlagt i at Markus forestiller seg et faktisk lynnedslag. Hvis vi skal kategorisere responsen, vil den i følge Sipe (2002) være analytisk fordi den vitner om nærlesning av oppslagets totale bilde.

I tillegg til de responsene beskrevet, skjer det også noe rart og litt uventet mens gruppen leser i dette oppslaget. Sofie begynner å synge på sangen ”Fader Jakob”. Sangen kommer spontant og, som jeg kan se, har ingen tydelig tilknytning til boken eller handlingen. Siden jeg ikke hadde noen intervjurunde etter høytlesingen, fikk jeg heller ikke spurt Sofie hvorfor hun begynte å synge på akkurat den sangen. Uansett skal jeg ikke si for sikkert at det ikke var noe i illustrasjonene eller verbalteksten som vekket denne relasjonen hos Sofie. Det kan være at det var noe i oppslaget som minnet henne om sangen. I høytlesingssituasjoner med barn kan man oppleve mange slike ”irrelevante” responser som ikke virker til å ha noen særlig betydning. I denne lesegruppen var det få slike responser, noe som fikk Sofie sin sang til å bli veldig tydelig.

På siste oppslag i bildeboken, var responsene hovedsakelig innunder kategorien stille respons og sansning. Når Petter forteller sitter alle og ser på oppslagene og lytter. Både Ole og Sofie interaktive i utklippene. I figuren på neste side ser vi bokens siste oppslag:



Figur 11: Siste oppslag i bildeboken *Hvordan gikk det?*

Det er mulig at gruppesamhandlingen, samt Oles entusiasme og opplevelse av utklippene, tilslutt har påvirket Sofie og vekket den samme interessen for utklippene som Ole hadde. Mens Ole kjenner på utklippet som utgjør åpningen i ovnen, oppdager Sofie melkeglassene som står på rekke og rad, fra størst til minst, nederst på den venstre siden. Jeg kan nærmest høre henne telle ”en, to, tre, fire..”, samtidig som hun peker på de. Det ser ut til at hun synes størrelsesforholdet mellom melkeglassene er morsom og rart. Denne stille responsen viser hvordan hun bruker fingeren til å skape kontakt mellom seg selv og boken. Denne kroppslige responsen mener jeg også viser hvordan hun veksler mellom efferent og estetisk lesing (Rosenblatt, 1982). De ulike størrelsene er med på å informere henne om at det er flere som skal være med på bolle- og saft fest, mens berøringen og tegningen av glassene er med på å fremme hennes estetiske opplevelse av dem. Reaksjonen har også likhetspreg med Markus sin respons på lynnedslaget og med Ole sine kroppslige berøringer av flere av utklippene. Alle opplevelsene vil jeg argumenterer for at kan tolkes som en estisk opplevelse fordi de bruker sansene for å utforske og erfare hva oppslagene har å tilby.

Jeg har nå redegjort for og diskutert omkring de responsene som kom til syne under lesningen av bildeboken *Hvordan gikk det?* (2010) i Gruppe 1. Gruppen sine responser er hovedsakelig

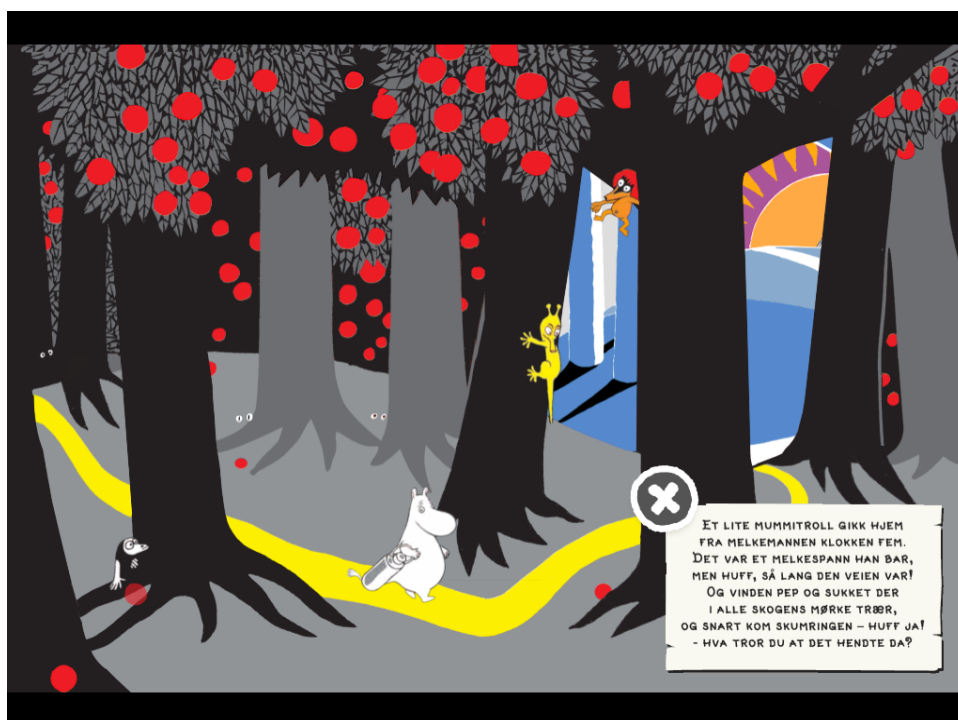
enten analytiske verbale responser eller stille responser og sansning av oppslagene. Ole er den som utforsker sidene mest kroppslig og blir lett aktiv i bildebokens utklipp. Jeg vil si at det er Markus som har den mest verbale responsen. Gruppen utvikler også en samhandlingsstruktur som vi så da de skulle finne ut hva en Hattifnatt var.

Disse utdragene viser bare noen leseresponser barn kan ha i møte med en bildebok. Nå skal vi gå nærmere inn på hvordan høytlesningssituasjonen utartet seg i bildebokappen, og hvilke responser som kom til uttrykk der.

4.1.2 Leseresponser i bildebokappen

Ovenfor har jeg presentert noen merkbare responser som kom til syne i lesningen av papirutgaven i Gruppe 1. I det følgende kommer jeg til å ta for meg responser som kom frem under lesningen av bildebokappen i samme gruppe.

På den første siden i appen bruker Petter litt tid på gjøre dem kjent med formatet. Ingen av barna har lest på app før, så dette er nytt for dem. Spørsmål som ”Men snakker du da?” oppstår, fordi Markus ikke skjønner hvem som skal fortelle dem historien. På instruksjonsbildet forklarer Petter dem at man i dette formatet kan trykke og bruke skjermen til å få ting til å bevege på seg. Barna nikker, og Petter swiper om til neste side.



Figur 12: Side 3 i Mummi - Hvordan gikk det? utviklet av Aschehoug Forlag.

På første side i appen møter vi mummitrollet i den mørke skogen. Mens stemmen forteller, trykker Petter på et av de røde eplene som henger i trærne. Det kan være at siden ingen av barna har lest på iPad før, er det heller ingen som vet at det er mulig. Det at Petter viser dem hvor de interaktive elementene befinner seg, gjør at barna videre i lesningen av appen prøver å trykke på skjermen.

Etter at Petter har trykt på eplet, kommer det frem en liten animasjon der det faller ned på bakken. Alle barna i gruppen skal gjøre det samme med en gang og de begynner å trykke på alle eplene. Markus ler, og synes det er morsomt at de faller ned. Her kan også ”swoop”-lyden som man hører når eple faller påvirke Markus sin respons. Den morsomme lyden, som Tønnessen og Bjorvand (2014) har definert som effektlyd, sammen med animasjonen, mener jeg er grunnlaget for Markus sin humoristiske reaksjon. Reaksjonen kan i følge Waterhouse (2016) kalles for en stille respons, fordi responsen ikke er en verbal meningsbærende uttalelse. Likevel, gir responsen oss en tydelig indikasjon på at Markus har det gøy og synes animasjonene av eplene som faller er morsomme.

Selv om Petter har forklart dem hvordan appen fungerer, virker det fortsatt som at barna ikke helt skjønner hva de skal gjøre. Petter må på ny spørre gruppen om de tror det er noe annet de kan trykke på. Jeg vil argumentere for at dersom Petter ikke hadde vist dem de interaktive elementene på første side, tror jeg heller ikke at barna hadde funnet dem av seg selv. Terskelen for at barna skal bryte ut av lytterrollen, virker høy, og situasjonen virker uvant for dem.

På neste side i appen tester de ut de interaktive animasjonen mye mer. Med en gang Ole har swipet om til neste side, begynner Sofie og Markus å lete etter interaktive figurer. De trykker først på det de vet bevegde på seg på forrige side. Markus trykker på mummitrollet, slik at han begynner å gå videre på stien. Sofie kommer med en verbal respons; ”se, han gjorde sånn at han gikk!”. Reaksjonen vil jeg tolke som et bevis på estetisk lesning (Rosenblatt, 1938/2002) siden den er spontan og vekker en opplevelse hos Sofie. Selv om det ikke var Sofie som startet animasjonen av mummitrollet, er hun i fryd over hvilke reaksjon Markus utløste. Det er ikke bare Sofie som virker fascinert og oppslukt av de digitale effektene som finnes i appen, men også de andre barna ser ut til å glemme at det er en fortelling de skal høre, og er mer opptatt av de interaktive elementene.

På denne siden viser også samhandlingsstrukturen i gruppen det Stichnothe (2014) problematiserer. De digitale tilleggseffektene får mye plass i leseraktiviteten, og vi kan si at

det forstyrrer barnas leseopplevelse. Ole ønsker å trykke på mummitrollet flere ganger, men da begynner animasjonen på ny. Sofie vil se hva som skjer og hvor mummitrollet skal gå. Det ender med at de nærmest krangler om hva de skal gjøre. Til slutt bryter Petter inn, og sier; ”la han få gå, så de kan se hva som skjer”. Det som her skjer mellom Sofie og Ole på denne siden i bildebokapplikasjonen er ikke unikt. Slike diskusjoner blant barna i gruppen oppstår flere ganger. I bildeboken oppstod det ikke slik krangling mellom barna.

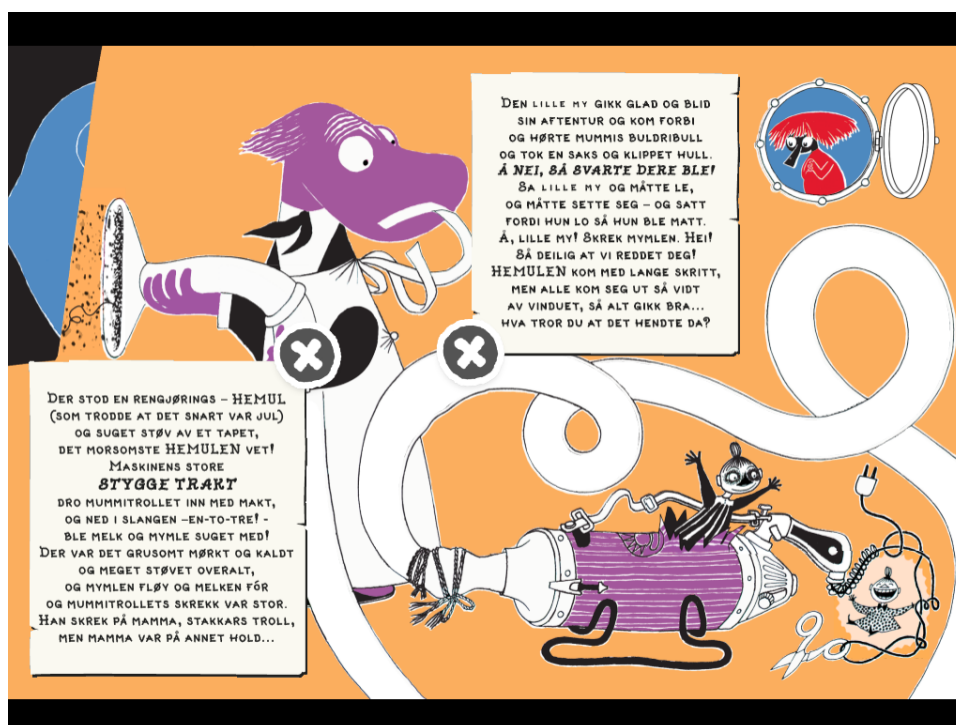
En annen ting som vi ser tydelig trer frem i barnas deltagelse i applikasjonen, er at det blir mer diskusjon omkring ”swipe”-aktiviteten. I lesningen av bildeboken var det Petter som bladde om sidene, og sidevendingen var med på å skape forventning om hva som skulle skje videre i fortellingen (Mjør, 2009). Også her, oppstår det krangel mellom barna om hvem sin tur det er til å swipe. Diskusjonen pågår også her samtidig som høytlesningsstemmen leser, og jeg vil anta at ingen av barna får med seg det han forteller. I tillegg vil jeg argumentere for at spenningen og forventningen som skapes av ”swipe”-bevegelsen (bla), forsvinner fra situasjonen. Hele situasjonen ender med at Markus swiper om til neste side før høytleseren får fortalt ferdig. Dermed får de heller ikke med seg handlingen. Petter prøver å fange interessen deres igjen ved å si ”nå må vi høre på historien dere...”, men han blir avbrutt av Ole som utbryter ”NÅ, er det min tur”.



Figur 13: Side 3 i bildebokappen Mummi – Hvordan gikk det? utviklet av Aschehoug.

I Figur 13 ser vi siden der mummitrollet møter Mymlen. Hun er lei seg fordi Lille My er forsvunnet. Her virker det som at barna er mer villige til å lytte til fortelleren, fordi de venter med å trykke på skjermen til han er ferdig med å fortelle. Ole er den som prøver seg frem først, og han oppdager at man kan trykke på banditten, midt på bildet. Han roper ut i fryd ”SE, SE” når han begynner å galoppere bortover siden. Oles verbale respons vil jeg tolke som en transparent respons, fordi responsen tyder på at Ole befinner seg i bokens litterære og fiktive univers. Samtidig som denne animasjonen kommer frem, kommer det også en lyd som en hests hover mot asfalt. Nok en gang er det blitt brukt effektlyd (Tønnessen & Bjorvand, 2014) for å fange oppmerksomheten til leseren. Her vil jeg argumentere for at det er mediets multimodale effekt som gjør at barna reagerer så spontant, og virkemidlene er med på å utdype opplevelsen. Det er ikke bare Ole som har en frydefull, eller i Deweys (1934/2008) ord nytende, erfaring når denne lydeffekten og animasjonen oppstår. Alle barna ler av glede. Animasjonen vil jeg si skaper humor i gruppen og man kan si at de har en estetisk erfaring fordi de har vurdert det teksten har viste dem. Det de har fortolket er grunnlaget for at opplevelsen kan kalles estetisk.

I likhet med bildeboken, er det også på denne siden leseren får vite at lille My er savnet. Selv om det ikke står presisert i verbalteksten, er det tydelig at Mymlen vil at vi skal hjelpe henne med å finne Lille My. I motsetning til bildeboken, har utviklerne gjennom adaptasjonsprosessen forbedret mulighetene til å delta i en gjemsel-lek. Lille My titter frem fra ulike steder på siden, og når hun titter frem hører vi også en liten latter. Latteren mener jeg fungerer som et lite vink, og lyden av den kan få leserne til å lure på hvem den kommer fra. I denne lesegruppen virker det ikke som at forsvinningen av Lille My er noe som fanger oppmerksomheten deres. I stedet reagerer Markus på latteren og hermer etter den. Markus sin respons viser hvordan en nye tilleggseffekten skaper engasjement. Samtidig, virker det ikke som at Markus er klar over at det er lille My sin latter han hermer etter. Med tanke på hans verbale rimende responser i bildeboken, kan også denne responsen være av samme karakter. Igjen får vi et innblikk i hvordan Markus leker med språket. I dette øyeblikket blir bildebokappen, med dens lydeffekter, det Sipe (2008) kaller for en lekeplass der karnevalistiske utrop kan komme til syne. Responsen er derfor også performativ og viser kanskje hvordan Markus prosesserer litterær mening. Samtidig, kan responsen også vise hvordan Markus lar seg distrahere av applikasjonens interaktive elementer (Manresa, 2015) og bruker de som en pause i fortellingen.



Figur 14: Side 5 i Mummi – Hvordan gikk det? utviklet av Aschehoug.

På siden som er vist i figur 14, blir mummitrollet og Mymlen sugd inn i Hemulens støvsuger. Det er også på denne siden lille My kommer til rette igjen. På siden er det lagt opp til mye aktivitet mellom barna og skjermen. Måten siden her har blitt lagt opp og endret til animasjonenes fordel, viser at skaperne har hatt en idé om at barna skal følge slangen med fingeren fra venstre side, og helt ned til selve støvsugeren, for og så få Mymlen til å poppe frem til slutt. I lesegruppen er det ikke det som skjer. Ole begynner med en gang å utforske siden ved å trykke på nesten alt mulig. For at Ole og de andre barna skal skjønne at man kan holde fingeren inne og følge slangen samtidig, viser Petter dem det. Etter at både Ole og Markus har prøvd seg frem på skjermen, utbryter Ole i glede ”Se da, se da” for å få oppmerksomheten til de andre i gruppen. Hans verbale respons er spontan og har som hensikt å vise de andre i gruppen hva som skjer på skjermen. Uttalelsen kan også tolkes som at Ole ønsker å dele sin opplevelse med de andre barna.

I bildeboken er innholdet i slangen illustrert. Dersom barna hadde koblet lesningen av bildeboken med denne, hadde de kanskje skjønnet at det var noe som gjemte seg inne i slangen. Da gruppen leste denne siden i bildeboken, var det ingen av barna som fulgte slangen med fingeren. Skaperne av bildebokappen har tydeligvis tenkt nøye gjennom dette elementet på siden. I dette tilfelle har adaptasjonsprosessen gjort at samhandlingsstrukturen mellom leser og skjerm er sentral. I Tønnessens (2014a, s. 129) ord, skaper dette interaktive elementet

potensialet for en ny estetisk prosess hos barna, fordi de i møte med siden oppdager og skaper nye mening som er annerledes fra lesningen i papirutgaven. Den estetiske prosessen som oppstår mellom Ole og skjerm på denne siden, kan tolkes som det Stavning Thomsen (2010) kaller en kunstnerisk begivenhet. Det er handlingen som danner den estetiske opplevelsen og begivenheten erfares gjennom kroppen. Ole sin opplevelse kan tolkes som performativ, nettopp fordi det er handlingen av å putte fingeren mot skjermen som gjør at en estetisk prosess oppstår. Ole involveres performativt i applikasjonen og blir i tillegg en medforfatter i handlingen fordi han med sin kroppslige deltagelse fyller tekstens tomrom (Iser, 1978). Når mummitrollet vises fordi fingeren til Ole berører skjermen, stemmer verbalteksten overens med bildet og det er ikke lenger noe utelatt i tekstens betydning. Responsen er også med på å vise at det ikke bare er høytleserens fremførelse som kan fremme en lytters opplevelse, men at også deltagerens performative handlinger kan være med på å skape nye estetiske opplevelser.

I denne gruppen ble det også tydelig at bildebokappens utforming hadde en påvirkning på høytlesningssituasjonen. Mens Ole følger støvsugerslangen med fingeren, swiper han uheldigvis om til neste side. De forsetter med historien uten at både fortellingen og barna er ferdige med å utforske forrige side. I dette tilfelle blir det tydelig at alle de tilleggseffektene som har blitt tilført i adaptasjonsprosessen, ikke fungerer helt optimalt. Siden i applikasjonen ser ut til å være for liten for at alle effektene skal få plass, og støvsugerslangen er for nærme swipecfeltet. Selv om også papirutgaven viser slangen oppstykket og til dels utenfor oppslaget, kunne det vært en fordel å ha tilpasset illustrasjonene til de interaktive egenskapene som skaperne av applikasjonen har tilført. Dersom en slik tilpasning hadde blitt gjort i adaptasjonsprosessen og av utviklerne, ville det kanskje ikke ha ført til at man swipet seg forbi sider uten at man egentlig var ferdig med å lese de.

Som nevnt i innledningen finnes det et ekstra bilde i appen; et pop-up vindu ser man kan tegne hvordan filifjonken ser ut. Under er en anvisning om hva de skal tegne, og det står; ”Et bilde av filifjonken da hun var falt til ro. Det får du tegne selv”. Før vi går nærmere i detalj over hvordan tegneaktiviteten utspilte seg, er det viktig å nevne at bildeboken også har et vindu der du kan tegne, men det var ikke tilgjengelig for barna. I tillegg er det kanskje ikke ”normalt” i en høytlesningssituasjon av en bildebok å stoppe opp for å tegne. I applikasjonen var det tilfeldig at gruppen kom inn på tegnevinduet. Ole trykker på vinduet mens han prøver å finne interaktive elementer. Alle blir like overrasket og Petter forklarer dem at man her kan tegne filifjonken. Responsen er umiddelbar og alle begynner å tegne.

Figur 15 viser hvordan tegnebildet i bildebok-appen ser ut. Det jeg synes er interessant i denne delen er hvordan barna samarbeider for å tegne Filifjonken. Barnas kommunikasjonsforhandlinger og måten de sammen blir enige om hva de skal tegne, mener jeg er det som gjør denne siden i appen interessant. I utdraget nedenfor ser vi hvordan samtalen mellom barna utspilte seg:

Det første jeg la merke til i denne seansen, var at barna ikke hadde noen problemer med å finne ut hvordan man skulle tegne. Det er mulig at dette er fordi barna hadde erfaringer med iPad og touchskjerm. I dag er det jo veldig populært med tegneapplikasjoner, og flere spill har også tegneetapper involvert som egne nivåer før man kommer videre.



Figur 15: Ekstrabilde på side 9 i Mummi – Hvordan gikk det? utviklet av Aschehoug Forlag.

Utdrag fra lesning av bildebokappen

- Gruppe 1

Ole Vi gjør sånn!! ((Han bruker den røde fargen mens han skyver fingeren frem og tilbake på skjermen slik at nesten hele fargearket blir rødt))

Sofie Det er ikke sånn filifjonken er.

Petter Hvordan ser den ut da?

Ole Vi skal tegne den.

Sofie Den er ikke helt rød!

Petter Den er ikke helt rød, nei!

Markus Den er hvit også!

Sofie Han er hvit på fjeset og..

((Markus og Ole tegner. Markus bruker sort.))

Ole Nei, han er ikke svart. Han er ikke svart der nede, der er han rød.

Sofie mhm... (.)

((Sofie hjelper Markus og Ole med å tegne. Hun bruker rød farge.))

Markus Den skal være helt rød!! ((Han smiler og ler))

Ole og

Sofie JAAA

Ole Da må alle få gjøre litt. (.)

((Alle hjelper til med å male firkanten rød.))

Markus Jeg liker den helt rød.

Ole Ja. Nå er det min tur.

Petter Men blir det Filifjonken da? Skal den være helt rød da? Oi. ((Ole begynner å tegne med andre farger enn rød))

Sofie Den skal ikke være blå, Ole!

((De ler. Markus ser på. Sofie og Ole tegner.))

Samtalen som utspiller seg i utdraget som vi ser ovenfor, viser hvordan barna sammen reflekterer over hvordan filifjonken ser ut. Refleksjonene mener jeg også viser til det Hutcheon (2006) sa om adaptasjoner intertekstualitet. Uttalelsene fra barna der de diskuterer fargen på filifjonken tolker jeg som om at de både har studert hvordan hun ser ut, og at den tidligere lesningen av bildeboken er med på å påvirke deres bestemmelser. Utdraget viser hvor mye barna husker fra lesningene av bildeboken og applikasjonen, og de kognitive

prosessene som hukommelsen setter i gang er med på å utgjøre opplevelsen de har mens de tegner.

Sofies verbale reaksjoner kan dermed tolkes som både analytisk og intertekstuell (Sipe, 2008). Analytisk fordi hennes uttalelser tyder til at hun har gjort en nærlesning av sidene i bildeboken og applikasjonen, og av hvordan filifjonken så ut. Intertekstuell fordi hennes vurderinger viser at hun har knyttet figuren opp mot teksten i det andre formatet. Det ser også ut til at Markus har tilnærmet seg siden likt som Sofie, siden også han virker klar over at Filifjonken er hvit.

Tegneaktiviteten vil jeg si også gir barna en mulighet til å utfolde sine egne forestillinger av historien visuelt. Arket som kommer frem er helt blankt, og den eneste føringen anvisningsteksten gir er at de skal tegne Filifjonken. Barna må ikke nødvendigvis tegne akkurat slik Filifjonken ser ut, bare hvordan *de* selv mener han ser ut. Ole er i denne gruppen den som virker som at han tegner ut i fra sin egen fantasi. Han bruker andre farger enn det som er innlysende.

På side ti (figur 16) i applikasjonen er det få interaktive elementer tilstede. Det eneste interaktive elementet er uglen som sitter i treet. Hvis man trykker på uglen, flyr den ned på bakken. Når Ole trykker på uglen, utbryter Markus "Hei, se på den". Etterhvert trykker han på uglen selv og mens den flyr ned sier han "uhu-uhu- uhu-uhu". Responsen i dette øyeblikket viser i likhet med Markus sine tidligere responser, "...hvordan opplevelsen av ikonoteksten glir over i lek..." (Solstad & Tønnessen, 2014, s. 155). Responsen er likevel annerledes, fordi den realistiske fremstillingen av uglen inspirerer Markus til å dramatisere en forlengelse av scenen. Sipe (2008) kaller denne formen for transparent respons. Hans verbale respons har ikke noen særlig kommunikativ funksjon, men gjør at jeg tolker det til at han har en estetisk opplevelse der han har steget inn i den fiktive verden og skille mellom virkelighet og fiktivt har blitt vasket vekk.

Responsen kan også være en form for intertekstuell respons. Det vil si at Markus kan ha sett uglen og knyttet teksten opp mot tidligere litterære erfaringer der uglene har lagd lyd. Det argumenteres for at Markus henter kunnskap fra sin eksiterende forståelseshorisont (Gadamer, 2001b) til å skape mening i det han ser figuren på siden.



Figur 16: Side 10 i Mummi – Hvordan gikk det? utviklet av Aschehoug.

Etter denne siden i appen, og frem til lesningen er slutt, er de verbale responsene som kommer frem hovedsakelig fokusert på andre ting enn det fortellingen omhandler eller det appen viser. Til tross for at de viser stor entusiasme for å lese videre etter at de har tegnet Filifjonken, virker det som at barna nå glemmer at de er deltagere i en høytlesningssituasjon, og blir mer opptatt av hvem som skal swiipe og hvem som skal trykke. I de responsene som kommer frem, er det tydelig at de har forstått hvordan bildebokappen fungerer. De er raske med å utforske siden, og leter etter ting de kan trykke på.

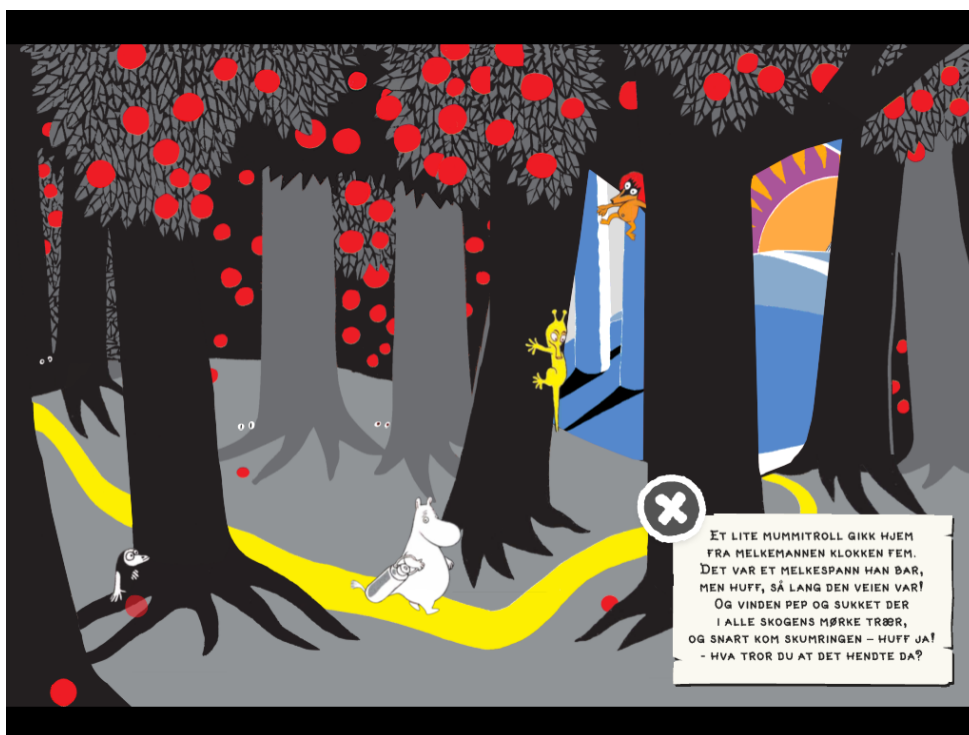
Jeg har nå presentert og drøftet omkring leseresponsene som kom til syne i bildebokappen i Gruppe 1. Vi skal nå se på hvilke reaksjoner Gruppe 2 hadde.

4.2 Leserrespons i Gruppe 2

Gruppe 2 består av barna Fredrik, Malin og Amanda. De leser bildebokappen først, deretter papirutgaven. Den totale lesetiden for bildebokappen er 14 minutter og 51 sekunder, mens i bildeboken bruker de 9 minutter. Målene viser at de også i denne gruppen brukte lengre tid i applikasjonen enn i bildeboken. Denne gruppen er også litt mer tilbakeholden i starten av lesningene, men blir i løpet av lesningene mer og mer aktive.

4.2.1 Leseresponser i bildebokappen

I likhet med Gruppe 1, er det heller ingen barn i denne gruppen som har lest på iPad før. I starten er denne gruppen nokså tilbakeholden i samhandling med appen. Det er mulig at oppførselen til gruppen er mer beskjeden fordi de ikke har lest på iPad før. Mediet, og kanskje også metoden, er ukjent for dem, og de er mer usikre i starten. Petter må hjelpe dem i gang, og uttrykker flere ganger at de får lov til å trykke.



Figur 17: Side 3 i *Mummi – Hvordan gikk det?* utviklet av Aschehoug.

Malin er den av barna som ikke virker til å ha noen problemer i møte med formatet. Allerede på første side (Figur 13) oppdager hun at mummitrollet kan bevege på seg. Hun blir overrasket og sier ”Når jeg trykket på Mummi da gikk, så går han”. Malin kommenterer på det som skjer på bildet og bruker det hun ser og hører til å skape narrativ mening. Hennes respons er analytisk (Sipe, 2008) og stemmen hennes tyder på at hun ble overrasket over at mummitrollet kunne bevege på seg. Det er tydelig at noe i hennes erfaring er positivt. Handlingen Malin gjorde i appen, det å trykke på mummitrollet, kan også beskrives som sansende. Med utgangspunkt i Baumgartens (1750/2008) sansende berøring, kan interaksjon mellom skjerm og leser forståes som hovedgrunnen til at Malin får en estetisk erfaring. Hennes respons er ut fra en performativ handling, der appen leser høyt og hun deltar kroppslig i det litterære universet.

Når Malin deltar i lesesituasjonen benytter hun seg mye av nærlesning for å tilnærme seg bildebokappen. Det som er særegent for Malin sine responser er at hun ikke begrenser seg til de interaktive elementene som eneste inngangsport til litterær opplevelse. Hun kommenterer også ved bildets elementer og fortellingens helhet. I utdraget nedenfor ser vi hvordan hun i møte med den første siden i appen, og hvordan hun sammen med Petter fortolker dens mening.

Samtalen mellom Malin og Petter, mener jeg kan tolkes som både intertekstuell og transparent respons (Sipe, 2008). Intertekstuell fordi det er mulig at hun bruker erfaringer fra tidligere lesninger, til å fastslå at øynene kan være en flaggermus eller ulver. Hennes meningsskapende

Utdrag fra lesning av appen – Gruppe 2:

Malin Jeg ser noen øyne.
(Hun prøver å trykke på de)
Petter Ja, der ser du noen øyne, ja. (.)
De bare blinker. Hva tror du det er da?
Malin EN FLAGGERMUS!
Petter O::: Kanskje det.
Malin Og der tror jeg det er ulver
(peker på noen andre øyne).

prosess, på denne siden ser også ut til å være påvirket av den skumle stemningen som her skapes av bildebokappens lyd og farger. Skogen er svart og rød. Fargene mener jeg fremmer en dyster stemning. Sammen med verbaltekstens beskrivelse, blir hele inntrykket av siden skummel og man forestiller seg at det venter fare bak hvert tre.

På siden er det også lagt til miljølyd (Tønnessen & Bjorvand, 2014). Mens fortelleren leser hører vi trærne knirke, og vinden ule. Lyden mener jeg er med på å forsterke det verbalteksten forteller. Verbalteksten i seg selv sier ingenting om hva øynene kan være, men den sier likevel at mummitrollet ikke liker den mørke skogen. Malin sin lesning indikerer at hun i møte med både verbaltekst og illustrasjoner skaper en ikonotekst som fremhever det skumle.

På bakgrunn av at Malin i stor grad benytter seg av de visuelle effektene for å skape narrativ mening, kan også Malins respons være transparent. En transparent respons viser at leseren har adaptert det fiktive universet til sin virkelighet, og lever seg fullstendig inn i den nye verden presentert i bildebokappen. Samtalen med Petter viser at hun i det øyeblikket befinner seg der mummitrollet er, på stien i den skumle skogen, og ikke på en matte i et leserom i barnehagen. Hennes respons mener jeg også kan tolkes som en forundring (Baumgarten, 1750/2008). Måten Malin prøver å finne ut av hva øynene i skogen kan være, mener jeg kan tolkes som at hun i appen har skapt en ny tankeprosess. Tankeprosessen vekkes av at øynene er noe nytt for henne, og hun står ovenfor noe uvant. Det at hun her møter noe uvant, er også noe kan

beskrives som en estetisk opplevelse, fordi hun tvinges til å tenke i nye baner. Malin sin meningsskapende prosess understreker også at barn i møte med skjerm kan skape nye estetiske prosesser (Tønnessen, 2014a). I utdraget ser vi at samtalen som utvikler seg mellom Petter og Malin kan tolkes som en estetisk begivenhet, fordi den er preget av innlevelse, deltakelse og spontanitet fra begge to.

Det er ikke bare Malin som har fått med seg tekstens betydning. Da Petter swiper om til neste side, uttrykker også Fredrik ”Da var vi ferdig i den mørke skogen”. Uttalelsen virker som å være en lettelse for at de ikke lenger befinner seg i skogen. Selv om Fredrik ikke har vært like tydelig om hva han erfarte i det første oppslaget som Malin, er det likevel tydelig i denne uttalelsen at han også opplevde siden som skummel og ubehagelig.

I utdraget nedenfor ser vi hvordan samtalen i gruppen utspilte seg på siden der vi møter Mymlen (se figur 13):

Utdrag fra lesning av appen – Gruppe 2:			
Malin	SE, SE!! (Peker på plakaten)	Fredrik	Tror du hun er lei seg fordi han stjal noe?
Amanda	Jeg ser ikke.	Petter	M:::
Malin	Der, der! (.) Jeg ser noe, Jeg ser noe! (Hun peker på Lille My som titter frem ved tønna igjen)	(.)	
Fredrik	Ja, det er ett...	Malin	Du, banditt, må stoppe!
Malin	Jeg så hun (Hun peker på palakten med Lille My igjen)	Amanda	Din banditt stopper!! (.) Banditten stopper nå!! (Hun holder ut pekefingeren i en 'fy' bevegelse)
Amanda	Jeg og.		
Petter	Hvem er hun da?		((Lille My titter frem i døråpningen og ler))
Fredrik	Det er hun som sitter på tunnelen.		
Petter	Husker dere hva hun heter?	Fredrik	Oi, vent, hvem var det?
Amanda	Ne::i::	Malin	Det var hun...
Fredrik	Nei	Amanda	[avbryter] BANDITT NÅ STOPPER DU!!
Malin	Jeg har vært på Mummitrollet før, men, og da [avbryter seg selv] Å:: en banditt!	Malin	Jeg tror det...
	((Malin trykker på banditten så den begynner å bevege på seg))	Petter	Der stoppet han!
		Malin	DET ER EN REV (peker på banditten)
		Petter	Ser det ut som en rev?
		Fredrik	Nå kan vi bla!
Petter	Oi, banditten løper.		

Malin er den som først oppdager at lille My er borte. Hun peker på plakaten og sier entusiastisk ”SE, SE!!” for å få oppmerksomheten til resten av gruppa. Hun kjenner fort igjen lille My fra plakaten når hun titter frem bak tønna. Malin sin reaksjon mener jeg viser at hun ønsker at de andre barna også skal delta i leteaksjonen som applikasjonen legger opp til. Malin er her helt i sin egen verden og leker gjemsel med lille My. Jeg vil også si at det er tydelig at Malin har fått med seg at lille My er forsvunnet og virker fornøyd når hun endelig har funnet henne. Malin sin respons på lille My mener jeg kan tolkes som at hun gjennom

handling skaper en estetisk opplevelse. Appens virkemidler vekker kroppslig samhandling fra Malin, og hun går fra å være passiv deltager til aktiv (Nagel, 2014). Deltagelsen kan dermed tolkes som performativ fordi møtet mellom Malin og applikasjon setter i gang en performativ prosess som igjen setter i gang opplevelsesøyeblikket.

Mellom de andre i gruppen utspiller det seg også en samtale om bildets gjenstander, spesifikt Mymlen. Samtalen starter med at Petter egentlig spør hvem lille My er, men Fredrik tror han mener Mymlen, og svarer ”Det er hun som sitter på tunnelen”. Responsen mener jeg viser et forsøk på å forstå og tilnærme seg handlingen, og kan dermed tolkes som analytisk (Sipe, 2008). Feilen som Fredrik gjør her er lett å forstå fordi Mymlen og lille My ligner veldig på hverandre, Mymlen er bare en større versjon. En slik feil tror jeg flere barn også vil gjøre. Likevel kan det også tyde på at Fredrik og resten av barna ikke har lyttet til verbalteksten eller studert sidene godt nok. I verbalteksten sies det at det er Mymlen som sitter og gråter. Dersom barna hadde tatt alle faktorene med i fortolkningen av bildet, ville de kanskje ha greid å skille de to figurene fra hverandre.

På dette oppslaget er banditten en interaktiv figur, og han begynner å løpe langs fjellene dersom man trykker på den. Malin oppdager den plutselig, og utbryter ”en banditt”. Utropet til Malin viser at hun har lyttet nøye til teksten, og deretter lett i oppslaget etter banditten som har gjemt lille My. Responsen kan på bakgrunn av denne uttalelsen tolkes som analytisk (Sipe, 2008). Banditten som Malin peker ut er en figur i stripeklær. Han har en sekk over ryggen og man kan trekke linjer til en tyv som lusker seg unna. Det at Malin og Amanda setter likhetstegn mellom banditt og tyv mener jeg kan også tolkes som at forforståelsen (Gadamer, 2001b) til jentene har påvirket deres fortolkning. Jentenes benytter seg av sine forståelseshorisonter til å lage mening ut av teksten. Jeg vet ikke hvor de har skapt seg denne forforståelsen, men dersom Malin og Amanda ikke hadde gjort tidligere erfaringer der en tyv også var en banditt, er det ikke sikkert at responsen på illustrasjonene ville vært den samme. I tillegg til å tolke figuren som en tyv, definerer også Malin den som en rev. Dette er med på å understreke at hun benytter seg av tidligere erfaringer gjort i kanskje andre litterære utgaver, fordi hun mener formen til banditten ligner en revs utseende.

Både Malin og Amanda lever seg inn i det litterære universet og prøver sammen å stoppe tyven. Det er tydelig at skille mellom den fiktiv og virkelige verden er blitt visket bort. Deres respons kan tolkes som det Sipe (2008) kaller for transparent. Dette blir forsterket enda mer, når Amanda eskalerer med kroppslige ”fy”-håndbevegelser. Hennes estetiske opplevelse i

oppslaget beveger seg her fra transparent respons til performativ respons (Sipe, 2008). Hun bruker teksten som en plattform for sin karnevalistiske lek. Hun befinner seg i dette øyeblikket i en lek med tyven der hun er politi og han kjeltring. Når animasjonen av at han løper stopper, slutter også Amanda å leke, og det virker som at hun nå har ”fanget” tyven.

Det som jeg enda ikke har kommentert i dette utdraget er Fredrik sin respons. Han kommer med noen få verbale responser under denne seansen, men sitter for det meste å ser på siden. Fredrik ser ut til å være opptatt i en kognitiv prosess vi ikke får innblikk i. Det er tydelig at han får med seg handlingen på denne siden, og benytter seg av både det verbale og det visuelle uttrykket for å forstå. Hans spørsmål kan tolkes som analytisk (Sipe, 2008) og viser at han ønsker bekreftelse på at hans tolkning er riktig. Petter verken bekrefter eller avviser denne påstanden, og lar det bli opp til Fredrik selv å konkludere hva som er rett. Jeg hadde håpet her at han kom med noen flere responser som viser hvilken oppfatning han til slutt satt igjen med, men det får jeg ikke. Jeg kan derfor bare spekulere i at han har tolket det til at banditten har tatt noe, og at han tror det muligvis er lille My som befinner seg opp i sekken han har på ryggen. I tillegg til at Fredrik sin respons kan tolkes som analytisk, kan den også tolkes som passiv (Sipe, 2002). Passiv fordi han virker oppslukt i bildebokappens tekst og univers, og vi kan nærmest se hans kognitive hjul spinne. Responsen faller dermed også innenfor det Waterhouse (2016) kaller for stille respons.

På siden der vi møter frøken Hespetre (se figur 16 på neste side, og utdrag fra vedlegg på høyre side) viser barna en del respons som går utenfor handlingen.

Bortsett fra Fredrik, virker både Amanda og Malin opptatt av å komme seg videre i appen. Amanda klager over at hun ikke ser noe. I likhet med Gruppe 1, oppstår det også fort diskusjoner på hvem som skal trykke på hva og hvem sin tur det er til å swipe. Også her ser vi at barna i møte med bildebokapplikasjonen blir forstyrret av dens spillfunksjoner og digitale egenskaper (Stichnothe, 2014). På den andre siden, er det viktig å påpeke at dette er første gang noen av barna klager over at de vil swipe, og man kan dermed også kanskje påpeke at det ikke er et så stort problem som det ser ut til.

Utdrag fra lesning av appen – Gruppe 2:

((Amanda og Malin trykker på fiskene så de hopper i havet. Malin trykker på markboksen. Alle trykker raskt etterpå når de ser at de kryper ut av boksen og ned i havet))

Fredrik	Oi!
Amanda	Jeg ser ikke noe.
Fredrik	Markene kan gå når du trykker på skålen.
Petter	M::: Da forsvinner de.
Fredrik	Ja, de kan vi fiske med.
Petter	()
Malin	Kan jeg få, kanskje, lov til å bla nå?



Figur 18: Side 6 i Mummi – Hvordan gikk det? utviklet av Aschehoug.

Fredrik derimot er, på denne siden, helt oppslukt i markene i boksen og fiskene som ligger på steinene. Han trykker på fiskene så de hopper ut i vannet, og markene slik at de kryper ut av boksen. Hans reaksjoner mener jeg peker til en interesse som han har utenfor bokens univers. På en side kan man kalle reaksjonen for en intertekstuell respons (Sipe, 2008), fordi det kan være at han har lest om fisker og marker i en annen bok. På den andre siden, kan reaksjonen også være ut fra tidligere erfaringer (Gadamer, 2001b) han har gjort selv med en fiskestang fra en bryggekant. I dette tilfelle kan man tolke reaksjonen som en personlig respons (Sipe, 2008), fordi han har knyttet noe i teksten opp mot noe i hans eget liv. Uansett, viser responsene at han er entusiastisk for det siden viser og blir lett drevet med i den interaktive handlingen.

Også i denne gruppen er det en del reaksjoner på oppslaget der mummitrollet og Mymlen blir sugd inn i Hemulens støvsuger (Se figur 12). I utdraget nedenfor ser vi hvordan samtalen i gruppen utspilte seg:

Utdrag fra lesning av appen – Gruppe 2:	
Amanda	[avbryter] Amanda: Var mummitrollet der inni?
Petter	Hva tror du?
Malin	Kan du bla? Kan du bla?
Petter	Tror du Mummitrollet var der inni?
Malin	Kan vi bla?
Amanda & Fredrik	JA!
Petter	Skal vi se... (Han bruker fingeren til å følge støvsugerrøret slik at Mummitrollet og melkespannet kommer frem)
Malin & Amanda	Jeg vil prøve
	((Amanda prøver først))
Petter	Oi, hvem var der da?
Malin	MUMMI
Fredrik	Jeg vil og prøve!
	((Fredrik begynner først å følge støvsugerrøret, kort etter prøver Malin))
Amanda	Dere, jeg ser ikke!
	((Hun tar vekk hånden til Malin))
Petter	Jeg tror dere må gjøre det en og en.
	((Fredrik fortsetter å følge støvsugeren))
Malin	Kan jeg få prøve?
Petter	Ja, du kan få prøve etterpå.
	((Petter trykker på støvsugeren slik at Mymlen hopper ut og frem. Malin begynner å følge støvsugeren på nytt))
Petter	Oi, ser dere hva som skjedde?
Fredrik	Jeg vil prøve
Amanda	Jeg vil prøve
	((Fredrik og Amanda prøver å trykke på støvsugeren sammen))

Amanda sin verbale respons kan tolkes som analytisk (Sipe, 2008) fordi den vitner om en nærlesning av bildet. Spørsmålet hun stiller søker også bekreftelse fra Petter på at hennes lesning er riktig. Petter gir henne ikke noe konkret svar, men motiverer heller til at de sammen i gruppen skal komme til en konklusjon. Malin sine verbale utsagn mener jeg her virker forstyrrende på Amanda og Fredrik, fordi de glemmer at de vil vite hvor mummitrollet har blitt av. Petter vekker interessen deres igjen ved å trace fingeren langs støvsugerslangen, slik at innholdet i slangen vises. Petters kroppslige interaksjon med applikasjonen, vekker en spontan verbal respons hos Malin som jeg mener kan tolkes som intertekstuell (Sipe, 2008). Dette er fordi i øyeblikket mummitrollet vises inne i slangen, kjenner hun igjen figuren fra de tidligere sidene i appen.

De interaktive elementene mener jeg på denne siden både fremmer litterær opplevelse, men også ødelegger for den. Både Fredrik, Malin og Amanda blir her mer opptatt av hvem sin tur det er til å trace støvsugerslangen. I tråd med Stichnothe (2014) ser vi at deres kreative engasjement ikke nødvendigvis tillegger fortellingen mening. Flere ganger sier de alle ”jeg vil prøve”, og tenker kanskje ikke over hvilken kontekst denne animasjonen er satt i. Det virker

heller ikke som at barna er klar over at det er på denne siden lille My kommer til rette igjen, selv om verbalteksten påpeker det. Det ser ut til at barna glemmer fortellingen og blir oppslukt i appens interaktive detaljer. Samtidig, ser vi at den interaktive handlingen er med på å skape nye opplevelser gjennom andre sansbare former (Prøitz, 2014).

På neste side møter de Filifjonka. Her, i motsetning til forrige side, ser det ut til at Malin får med seg mer av det verbalteksten forteller. Rett etter at stemmen forteller ”en filifjonke kledd i rødt, lå utenfor og sov så søtt”, avbryter Malin og sier ”hun heter filifjonka” og peker på henne. Responsen kan tolkes som en analytisk respons (Sipe, 2008) fordi det tyder på at hun har analysert tekstens helhet, sett verbalteksten i forhold til bildet, og funnet det eneste logiske svaret. Den analytiske responsen kan også tolkes som en måte å fylle igjen tomrommene i teksten (Iser, 1981). Malins fortolkningsarbeid tilføyer teksten mening og viser hvordan hun opplever den. I tillegg viser responsen at tomrommene ikke eksisterer alene (Beauvais, 2015). Uten Malin sin deltagelse ville ikke behovet for å fylle inn mening ha oppstått. Imens stemmen forteller på denne siden, kommer Malin også med en respons som kan tolkes som performativ (Sipe, 2008). Hun rimer eksperimenterer med språket og sier ”fili, fili, fili”. Responsen ligner litt på den responsen vi så hos Markus i Gruppe 1 i lesningen av bildeboken. Malins verbale reaksjon er ikke like omfattende som Markus sin, men den viser likevel at hun smaker på ordet, kanskje prøver å forstå hva det betyr, og leker med betydningen av det.



Figur 19: Side 12 i Mummi – Hvordan gikk det? utviklet av Aschehoug.

I figuren ovenfor (Figur 17) ser vi at mummitrollet og vennene hans er fast i et voldsomt regnværvær. Når siden vises kommer Amanda med en respons som kan tolkes som personlig i følge Sipe (2008). Utdraget på høyre side viser samtalen i gruppen utspilte seg:

Utdraget viser at samtalen som utspiller seg tematiserer savn. Responsen kan i følge Sipe tolkes som personlig, og kan mer konkret beskrives som "life-to-text"-respons, fordi hun bruker fortellingen om mummitrollet til å skape en link og prøve å forstå noe som vil skje i hennes liv. Ved hjelp av uttalelsen til Amanda ser vi hvordan litteratur ikke bare kan skape en opplevelse, men også hjelpe barn i å sette

ord på følelser som de sitter inne med. Følelser som kan være vanskelig å snakke om.

Følelsene som også kommer frem i handlingen, påvirker Amanda slik at hun føler et behov for å snakke om at hun selv kommer til å savne sin mamma. Responsen mener jeg også kan tolkes som analytisk fordi hun har tolket og forstått fortellingens sentrale tema.

Mummimamma er i fortellingen symbolet på trygghet og hjemme.

Amanda viser også at hun ikke har lyst til å snakke mer om savn, og beveger seg raskt videre til den mørke skyen som regne faller fra. Det er mulig at hun trekker tilbake samtaletemaet fordi hun ikke får noen respons på sin uttalelse fra noen av de andre i gruppen. Her ser vi at Petter kanskje ikke var nok imøtekommende med Amanda sin respons, og hennes respons blir å rette oppmerksomheten sin mot noe annet. Dersom Petter hadde spurt henne ut det hun fortalte, kunne vi ha fått en god samtale om savn mellom dem, og også med de andre barna i gruppen.

Jeg har nå presentert og diskutert omkring de responsene som kom til syne i lesningen av bildebokappen i Gruppe 2. Jeg vil i det følgende kapittelet se hvilke responser som var synlig i lesningen av bildeboken i samme gruppe.

4.2.2. Leserrespons i papirbildeboken

I likhet med den første gruppen, bærer lesningen av bildeboken også i denne gruppen, preg av en standardisert høytlesningsmetode, der den voksne leser og barna er for det meste passive. Ved noen få tilfeller berørte de sidene, og utforsket mer, slik som de gjorde i bildebokappen.

Utdrag fra lesning av appen – Gruppe 2:

Amanda Jeg kommer til å savne mamma i kveld. Og pappa. Fordi de skal på julebord i kveld. Fordi farmor skal passe meg.
Petter Ja.
Amanda GÅ vekk den dumme skya::
((Hun prøver å trykke på den store sorte skyen))
Malin Skal vi... nei nå er det...nei nå er det...
((Fredrik trykker på mymlen))
Fredrik Oi, hun tok opp kjolen!
((Amanda blar om))

Den første responsen som kommer til syne i denne gruppen, er på første side. Etter at Petter nevner mummitrollet i verbalteksten, peker Amanda på han og smiler til Malin. Hennes kroppslige respons tolker jeg som en intertekstuell respons (Sipe, 2008). Hennes identifikasjon viser at hun etter lesningen av bildebokappen er klar over hvem av figurene som er mummitrollet.

På de neste sidene som følger viser ikke barna noen særlige responser, men det utelukker like vel ikke at de ikke har en litterær opplevelse. Deres respons tolker jeg som stille respons (Waterhouse, 2016), og inkluderer muligheten for at de mens de lytter vurderer og reflekterer over det både verbalteksten og bildene forteller.

På siden der vi møter Frøken Hespetre viser Amanda en respons som kan tolkes som analytisk (Sipe, 2008) fordi hun påpeker noe ved verbaltekstens karakter. Hennes oppdagelse mener jeg kan sees på som frydefull fordi hun viser gledesuttrykk som smil og latter. Man kan spørre som om Amanda sin respons blir fremprovosert av Petters fysiske stemme, og dermed også

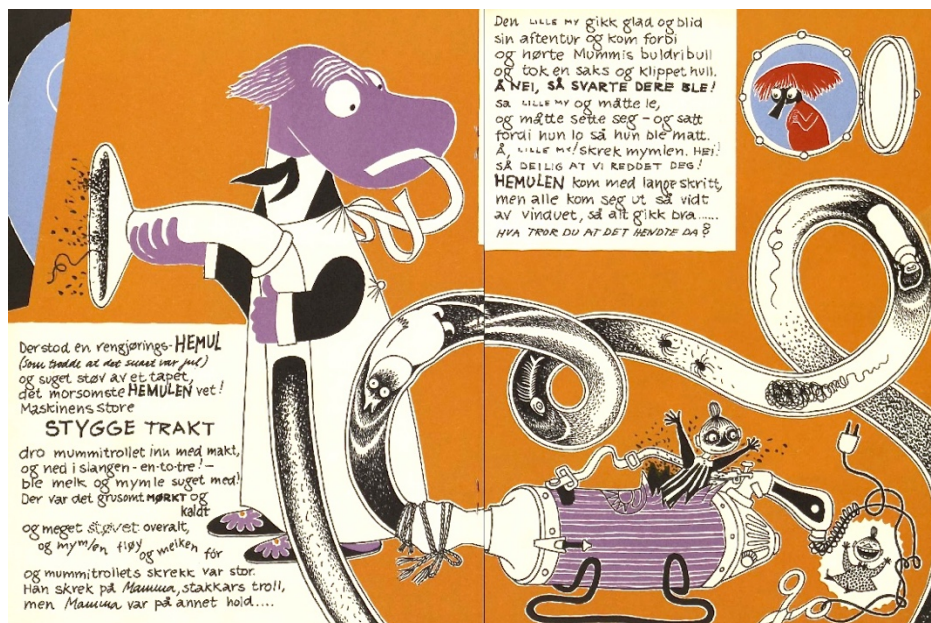
hjelper henne med å bli mer bevisst på verbalteksten? Kan det være slik at applikasjonens fortellerstemme ikke har like stor effekt som Petters? Responsen mener jeg kommer frem fordi stemmen til Petter får en mer tilstedeværelse enn det applikasjonens fortellerstemme har. Dette kan være fordi Petter tar mer fysisk plass i rommet og i hendelsen som sådan. Det at han sitter ved siden av dem og forteller med innlevelse, gjør at barna ikke like lett kan ignorere ham. Stemmen som leser i applikasjonen, kan man kanskje si sviner litt hen blant alle de interaktive elementene og lydeffektene. Dersom vi ser responsen til Amanda som betinget ut fra Petters fortellerstemme, kan også reaksjonen tolkes som at hun har en spontan opplevelse fordi selve høytlesningssituasjonen er av performativ karakter (Fischer-Lichte, 2008).

Utdrag fra høytlesning – Gruppe 2:
((Amanda peker på frøken hespetre etter at Petter å lest om henne))

Amanda [avbryter] (leende) Det er en rime bok.
Petter (fortsetter) Hun biter! Kom! Sa Mymlen nå, de gjorde seg så bittesmå og smøg seg inn i hulen – ja: hva tror du at det hendte da?

Amanda (syngende) rime bok!

((Petter blar om til neste side))



Figur 20: Oppslag 6 i bildeboken *Hvordan gikk det?* av Tove Jansson

På oppslaget der vi møter Hemulen som støvsuger tapetet (se figur 18), har Amanda en kroppslig respons der hun tar håndflaten opp mot munnen og blåser på den. Lyden som skapes kan man si ligner lyden til en støvsuger. Hennes reaksjon kan tolkes som performativ (Sipe, 2008) fordi hun bruker tekstens aspekter til å skape sitt eget litterære uttrykk. Jeg vil ikke beskrive responsen som transformativ, fordi hun benytter tekstens elementer til sin egen kreative fordel. I likhet med Markus og Malin, bruker Amanda lek til å tilnærme seg bildebokens mening (Thomsen, 2010). Hun trer inn i bokens fiktive univers og leker at *hun* er støvsugeren.

På oppslaget der vi møter Hattifnattene, avbryter Fredrik og spør ”hva er hattifnatter?”. Spørsmålet kan tolkes som om at han har gjort en nærlesning av oppslaget, og viser at teksten har vekket en analytisk respons (Sipe, 2008). Petter prøver å fremme en kognitiv prosess hos Fredrik, ved å spørre hva han selv tror det er. Uheldigvis får han så vidt tid til å svare før både Amanda og Malin avbryter hele seansen med å rope ”bla, bla!”. Responsene fra barna på dette oppslaget vil jeg si viser en splittelse i gruppen. Amanda og Malin virker nærmest uinteresserte i oppslaget, og er mer ivrige etter å komme videre i boken. De er utålmodige og bildebokens analoge oppslag virker ikke som om det fenger dem. Fredrik derimot, virker veldig oppslukt i sidene og illustrasjonene. I ettertid fikk jeg vite at Fredrik var vant med høytlesning hjemmefra, og var flink til å lytte. En slik bakgrunn kan være avgjørende her, og det understreker kanskje at jentene ikke er så vant med høytlesning. Fredrik sin opplevelse får vi ikke tilgang på i dette tilfelle, men jeg vil tro at oppslaget, bildene og Petter sitt spørsmål

har startet en tankeprosess hos han. Vi får dessverre ikke tilgang til hva han tenker eller hva han selv tror hattifnatter er, men ut fra mitt synspunkt vil jeg si Fredrik sine tanker er et bevis på at formatet kan utfordre og utvide vår egen forståelseshorisont (Gadamer, 2001b).

På siste side i bildeboken oppstår det en kommunikasjonsforhandling blant gruppen om hvem mummimamma er. I figur 19 ser vi hvilket oppslag vi befinner oss på:



Figur 21: Oppslag 12 i bildeboken *Hvordan gikk det?* av Tove Jansson

I utdraget nedenfor ser vi hvordan samtalen mellom barna og Petter utartet seg:

Utdrag fra høytlesning – Gruppe 2:

Petter AKK, da melke-skjenken stod for tur, satt melken fast, for den var sur, uæsj ... Men Mummimamma sa med kraft, FRA NÅ AV VIL ALLE DRIKKE SAFT.

Fredrik Hvem?

Petter Mummimamma sa det.

Fredrik Mummi? Hvem er mummimamma?

((Amanda peker med en gang på Mymlen))

Petter Hvem tror du er mummimamma?

Amanda Hun! (peker fortsatt på Mymlen)

Malin Hun (peker på Mummimamma)

Petter Hun?

Fredrik Hvem er det?

Petter Kanskje det er hun, mummimamma? (peker på mummimamma)

Amanda Nei, det er hun! (Peker på Mymlen)

Peter Er det hun? Du tror det er hun, og du tror det er hun (Han peker på de respektive når han snakker om dem) (.) Hvem tror du det er da, Fredrik?

Fredrik Jeg tror det er hun! (Peker på mummimamma)

Amanda Eller, jeg tror det er hun (Hun flytter fingeren sin til Mummimamma)

((Alle peker nå på Mummimamma på siste side))

Petter Det er Mummimamma. Men hvem er dette da? (Peker på Mummitrollet)

Alle barna Mummitroll.

Petter Hvem er disse da?

((Petter peker på Lille My og Mymlen på neste side. Han får ikke noe svar.))

I utdraget ser vi hvordan gruppen sammen prøver å finne ut hvem av figurene i oppslaget som er mummimamma. Barnas kommunikasjonsforhandlinger kan alle tolkes som analytiske i følge Sipe (2008). Samtalen som utspiller seg i gruppen er også det Fish (1980) kaller for tolkningsfellesskap, fordi gruppen sammen argumenterer seg frem til en felles mening. Effekten av at gruppen sammen prøver å finne en konklusjon, gjør at de sammen greier å finne riktig svar. Amanda hadde i utgangspunktet feil, men det var ingen som påpekte dette til henne. Det at to av tre mener en ting, er med på å påvirke hennes mening, og også endre den. Når Petter til slutt peker på mummitrollet, og spør hvem det er, er ingen av barna i tvil, og sier samtidig ”mummitroll!”. Kraften av gruppens samhandling ser vi her i full effekt. Reaksjonene som kommer til syne på dette oppslaget kan i tillegg til å tolkes som analytisk også tolkes som stille respons (Waterhouse, 2016) i form av kroppslige reaksjoner. Samtidig kan reaksjonene også tolkes som intertekstuelle fordi de tyder på at lesningen av både bildeboken og bildebokappen har hjulpet dem i å bli kjent med hvordan mummitrollet ser ut og kan lett identifisere han.

Jeg har nå presentert og diskutert omkring de responsene som kom til syne under høytlesningen av bildeboken i Gruppe 2. I det neste og avsluttende kapittelet vil jeg oppsummer de resultatene som jeg nå har presentert og sammenligne responsene i gruppene.

5.0 BARNS LESERESPONSER: KONKLUSJONER OG REFLEKSJONER

I dette avsluttende kapittelet vil jeg først oppsummere og reflektere over de funnene som ble gjort. Jeg vil også komme med noen kommentarer til metodevalg og de teoretiske perspektivene som har vært grunnlag for denne studien. Avslutningsvis vil jeg komme med noen forslag til hva som kan gjøres videre innen for forskningsfeltet som setter barns leseropplevelse i fokus.

5.1 Oppsummering

I denne studien har jeg hatt hovedproblemstillingen; *Hvordan reagerer barn i møte med bøker presentert i to forskjellige formater?* For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført en videoobservasjon av to ulike høytlesningssituasjoner med barnehagebarn, og drøftet omkring de responsene som kom til uttrykk underveis i lesningene.

I høytlesningssituasjonene viste barna generelt stor entusiasme for å lese og de benyttet seg av både verbale og ikke-verbale responser for å gi uttrykk for sine litterære opplevelser. I både bildeboken og i bildebokapplikasjonen viste barna at de var klar over hvilke karakterer som var hvem, samtidig som de benyttet seg også av konversasjonsforhandlinger for å forsikre seg om deres lesning var lik som resten av gruppens deltakere. Det at Petter var åpen for barns innspill og deltagelse, kan være en av grunnene til at barna viste så mange responser som de gjorde, og var kanskje også med på å fremme et opplevelsesøyeblikk for deltagerne.

Mer konkret, kan tiden gruppene brukte være en indikator på at de erfarte og reagerte på formatene ulikt. Barna brukte lenger tid i bildebokappen enn det de gjorde i papirutgaven. Dette resultatet er med på å underbygge det Mackey (2016) også fant i sin undersøkelse. Gruppe 1 brukte naturligvis lenger tid, fordi de deltok i tegneaktiviteten på side ni i appen, noe Gruppe 2 ikke gjorde. Begge gruppene brukte omtrent fem minutter lengre tid i applikasjonen, enn de gjorde i bildeboken. Dette kan være fordi bildebokappens, med dens interaktive elementer, tar mer tid for barna å forstå men også å utøve. Samtidig, kan tiden på lesningene vise at barn i møte med bildebokapp bruker lenger tid per oppslag fordi de bruker mer tid på å utforske og oppleve.

Petters tilstedeværelse hadde også stor påvirkning på hvordan barna reagerte i møte med formatene. I Gruppe 2 ble det tydelig at stemmen som fortalte i bildebokapplikasjonen ikke fikk nok oppmerksomhet fra deltagerne. I kontrast viste de mye mer oppmerksomhet til Petter når han leste fra bildeboken. Dette kan være fordi han var der fysisk og tok dermed også mer ”plass” i rommet. På bakgrunn av denne observasjonen, kan jeg stille spørsmål om stemmen som leser kan være med på å enten svekke eller fremheve opplevelsen barna får? Likevel, er det viktig å påpeke at høytlesningssituasjonen som ble presentert i lesningen av bildeboken, var preget av en mer regelstyrt måte å lese/lytte på. Barna steg lett inn i en ”stille” lytterrolle som de var kjent med fra før. I lesingen av applikasjonen derimot, virket situasjonen ny for dem. De var ikke låst i en lytterrolle, og ble mer aktive i lesningen. De utforsket formatet fritt etter egne bestemmelser i større grad enn det de gjorde i bildeboken.

Som støtte til hovedproblemstillingen har jeg også hatt to forskningsspørsmål som har hatt fokus på barns leseropplevelse og hvordan den trer frem. Disse har vært; *hvilke kroppslige og muntlige uttrykk kan vi observere hos barnelesere?* og *hvordan trer leseropplevelsen frem og hvordan kommuniserer gruppen sammen om en felles leseforståelse?* Jeg vil i det følgende først se på det første forskningsspørsmålet, deretter gå mer i dybden av det andre.

Denne studien viser at barn deltar mer kroppslig i møte med bildebokapplikasjonen, enn det de gjør i møte med bildeboken. Under lesningen av bildeboken var det en overvekt av verbale responser. I likhet med Sipes (2008) forskning, var en god del av de verbale responsene analytiske. Responsene vitnet om en vurderende og fortolkende holdning til tekstene, og barna var ivrige etter å enten få bekreftet sin lesning eller vise gruppen hvordan de tolket og opplevde teksten. I motsetning til Sipes forskning, er barnas responser i denne studien i større grad performative og transparente. Dette kan være på grunn av de interaktive elementene som er til stede i både bildeboken (utklipp) og bildebokappen (animasjoner). Uansett, viser det at barna i møte med formatene benytter seg av muligheten til å skape noe eget. Formatene blir dermed en plattform for å skape opplevelser ut fra deres egen fantasi og til å leve seg inn i det fiktive universet.

Responsene i gruppene viser at barna pendler mellom estetisk og efferent lesning (Rosenblatt, 1938/2002). I likhet med Solstad, fant jeg at barn også i møte med bildebokapplikasjoner ikke bare lever seg inn i fortellingen med fantasi og entusiasme, men at de også ”...forholdt seg kritisk resonnerende til ord og bilder” (Solstad, 2016, s. 156). I høytlesningssituasjonene var det en tendens til at gruppen sammen prøvde å skape mening ut fra teksten i et

fortolkningsfellesskap. Samtalene kan være inngang til å forstå barnas opplevelse av de ulike formatene. Samtalene ble også til en felles fortolkningsprosess der de sammen diskuterte seg frem til felles betydning av hva teksten fortalte, som vi så da gruppen diskuterer omkring Mymlens gråt. Studien viser også at barn i møte med begge formatene benytter det litterære uttrykket til å leke og komme med karnevalistiske uttrykk. Leken benytter de seg av for å kanskje få en pause fra fortellingen og bruker det fortellingen viser til å forsvinne inn i et fantasifullt skuespill. I tillegg viser studien at leken også er en måte for barna å skape mening ut fra teksten. Barna i gruppene ser også ut til motivere hverandre i sine performative responser. Sammen skaper de en opplevelsessituasjon som bare de forstår og er totalt avhengig av deres egen deltagelse.

Om hvordan leseropplevelsen trer frem, ser vi at det er flere momenter som er vesentlige. I denne studien viste det seg at hvilket format barna møter først, er avgjørende for hvordan lesesituasjonen utspiller seg i det neste formatet. Gruppe 1 leste først i bildeboken, deretter bildebokappen, og det var rikelig med responser i begge formatene. Deres lesning av papirbildeboken viser at barn lett blir oppslukt og dratt inn i det fiktive universet som fortellingen fremstiller, og de benytter seg både av sansning og vurdering for å skape mening ut fra det de ser og hører. Situasjonen i denne studien viser også at barna var bevisst på verbalteksten, og benyttet seg av språket og ordene til å leke og utforske, slik som vi så hos Markus. I Gruppe 2 derimot, virket det som at bildeboken ikke vekket like stor interesse. Lesemåten som er fremtredende i applikasjonen, er mer sentralisert på hvilken interaksjon som oppstår *med* teksten og *gjennom* mediet. Barnas oppmerksomhet rettes mot elementene isteden for handlingen som utspiller seg gjennom verbaltekst og bilder. Det ser ut til at bildebokapplikasjonen hadde et så omfattende digitalt uttrykk at bildeboken i sammenligning, ble kjedelig. Barna var utålmodige i møte med papirutgaven etter å ha lest på iPad. Det er samtidig viktig å påpeke at ikke alle barna hadde denne responsen i denne gruppen. Fredrik sine responser viser at dersom man har erfaring med høytlesning hjemmefra, vekker papirutgaven fortsatt stor interesse enn hos barn som ikke har det.

Studien viser også at bildebokappens interaktive elementer påvirker barna i stor grad i lesesituasjonen. På den ene siden er de interaktive elementene som er lagt til i løpet av adaptasjonsprosessen med på å fremme en samhandlingsstruktur mellom barn og skjerm, og vi ser at de skaper nye estetiske opplevelser hos barna. På den andre siden virker de også forstyrrende på høytlesningssituasjonen. Man kan si at de interaktive elementene kanskje ødelegger mye for leseopplevelsen fordi fokuset blir for stort på hvem sin tur det er til å

trykke, swipe eller touche. Responsene viser også at samtalen som oppstår under slike scenarioer ikke lenger dreier seg om hva boken fremvist i formatet forteller eller viser. Om det skader hele leseropplevelsen er usikkert, men den forårsaker mye unødvendig prat som gjør at fokuset forsvinner fra selve fortellingen.

Resultatene som jeg nå har oppsummert, viser at barn i møte med litteratur i to ulike formater, reagerer forskjellig. Avhengig av situasjon og fortellerstemme, reagerer de med flere kroppslige responser i lesninger på app, mens i lesninger av papirbildebok benytter de seg i større grad av verbale vurderende og fortolkende responser. Studien viser også at hvilke format de møter først, har en påvirkning for den videre lesningen og opplevelsen av det neste formatet. I tillegg bekrefter funnene at barns lese måter, eller leseposisjoner (Ørjasæter, 2014), endrer seg i de ulike formatene.

5.2 Kommentar til teoretiske perspektiver

De overordnede teoretiske perspektivene brukt i denne studien er fra det estetiske og resepsjonsteoretiske feltet. Med både Rosenblatt (1938/2002) og Iser's (1978) teori, har jeg valgt å tilegne leseren en aktiv rolle i møte med bøkene. Deres leserorienterte teori, sammen med Gadamer's (2001a, 2001b) hermeneutiske forståelse, har også vist seg velegnet i denne studien. Den viser hvordan leseren i møte med teksten benytter seg av tidligere erfaringer og lesninger til å skape mening

Som nevnt tidligere, er det hvordan barns litterære responser til at de har hatt en opplevelse, som har stått i sentrum for denne studien. Med Baumgartens (1750/2008) og Dewey's (1934/2008) estetiske perspektiver har jeg kunnet beskrive høytlesningssituasjonene som en arena der opplevelse kan ta plass. Deres teoretiske grunnlag viste seg å være velegnet i denne studien fordi det den belyste hvordan barna brukte sanser og kognitive prosesser til å utvikle og skape nye estetiske opplevelser.

Jeg har i tillegg brukt teori som vektlegger de ulike formatenes kjennetegn. Barthes (1994) og Kress & van Leeuwen (2004) sine semiotiske perspektiver har vist seg nyttig i denne studien, og har påpekt hvordan bildeboken og bildebokappens ulike semiotiske tegnsystemer kan skape en spenning mellom hverandre. Deres semiotiske blikk har også vist at leseren kan være påvirket av kulturelle og sosiale forhold.

I studiens resepsjonsanalyse har jeg benyttet meg av Lawrence R. Sipes (2008) typologi for barns litterære responser. Hans kategorier for ulike responser har hjulpet meg til å definere noen hovedkategorier jeg ønsket å se etter. Ved å også fortolke barns responser i lys av Sipes kategorier, har jeg kunnet vist til hvordan barna tilnærmer seg tekstene. Typologien har også hjulpet meg å drøfte omkring hvilke av barnas responser som er mest fremtredende i de ulike formatene. Siden Sipes (2008) teori hovedsakelig tar for seg verbale responser, har måttet supplere med Waterhouse (2016) perspektiver på stille responser, da jeg også ønsket å observere og fortolke ikke-verbale responser. Ved å benytte meg av både Sipes og Waterhouses perspektiver, har jeg fått frem en nyansert fortolkning av barns responser, som kanskje ikke ville blitt den samme med en mer tradisjonell tilnærming.

5.3 Kommentar til metodevalg

Denne studien har vært en empirisk studie av barns leseresponser i møte med bøker presentert i forskjellige formater. Jeg har benyttet meg av videoobservasjon og løpende protokoll underveis i høytlesningssituasjonene. Videoobservasjon er den metoden som egner seg best til å fange opp det mellommenneskelige samspillet mellom barn og deres reaksjoner i leseaktiviteter (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har sammenlignet videomaterialet på begge gruppene, og kunne på den måten se hvilke likheter og forskjeller det var mellom gruppene, men også oppsummerer hvilke responser som var mest fremtredende. I redegjørelsen kom det midlertidig frem at noen av barnas responser var vanskeligere å tolke. Disse responsene var for det meste stille respons, var utfordrende å tolke fordi jeg ikke hadde snakket med barna i etterkant av lesningene, slik som for eksempel Fredrik. En kritikk til metoden kan dermed være at jeg også burde ha gjennomført intervjuer av barna i etterkant av lesningene av begge formatene, slik at jeg kunne ha spurt dem ut om hva de tenkte eller hvorfor de reagerte på den måten de gjorde.

Andre metodiske valg handler om materialet jeg har undersøkt, nemlig at studien skulle bare omfatte seks barn i to høytlesningsgrupper. Utvalget er lite og har ikke forskjellig sosiokulturell bakgrunn. Begrensningene var likevel nødvendig å sette, for å komme meg gjennom videomaterialet og kunne tolke deres responser. Likevel vil jeg si at barna fremstilt i studien, representerer hvilket som helst barn i barnehagen, og studien gir vis innsikt i hvordan barn reagerer i møte med bøker i forskjellige formater.

Ved å studere barns responser i to forskjellige formater gjennom observasjon av to høytlesningssituasjoner, kan man si at jeg har kunnet studere hvilke forskjeller det er mellom formatene, og se hvilke format som fremmer deltagelse og opplevelse mest. Likevel, har utvalget av både deltakere og litterært eksempel vært smalt, og man kan dermed ikke konkludere med generelle punkter som kan være gjeldende for andre barn andre plasser.

Det er også nødvendig å spørre seg om resepsjonsstudien har overføringsverdi til andre barneleser i møte med ulike formater? Til en viss grad ja, fordi barnas responser i denne studien viser en av mange muligheter for hvordan barn reagerer i møte med digital og analog litteratur. Likevel har ikke en kvalitativ studie som denne som mål å generalisere, men heller peke på hvordan barn *kan* reagere. Dermed kan denne studien, i likhet med mange andre kvalitative studier, kan kun hjelpe med å skape en forventning om hvordan barn reagerer.

Et annen moment som kan ha påvirket denne studien er valg av litterære verk. I funnene kom det frem at applikasjonen kanskje ikke var det beste formatet for bildeboken *Hvordan gikk det?* (2010) fordi barna møtte en del utfordringer med de interaktive elementene. Ved flere tilfeller endte barna med å bla forbi sider som de ikke var ferdige med, fordi touchflatene/hotspotene fløt over hverandre. Dermed kan jeg spørre om utgavene brukt i denne studien, kan ha vært med på å påvirke de responsene barna ga uttrykk for? Er det slik at applikasjonens tilleggs effekter kan ha satt stopper for barnas opplevelsøyeblikk? Det er her også viktig å påpeke at gruppene kanskje bestod av for mange deltagere, fordi det oppstod en del samtaler om at de ikke kunne se og ikke fikk prøve seg frem. iPad er en nokså liten skjerm, og begrenser antall fingre som kan få plass på en gang. Det er mulig at dersom høytlesningssituasjonene bare bestod av Petter og en deltager, ville det heller ikke vært et problem. På den andre siden, dersom studien bare hadde bestått av høytlesning mellom en voksen og ett barn, ville meningsforhandlingene og lekemiljøet mellom barn ikke vært til stede. I tillegg viste også barnas kroppslige responser med skjermen at de var nokså utfordrende for femåringer. Selv om Petter hadde i starten forklart dem hvordan applikasjonen fungerte, virket det ikke som at de hele tiden visste hva de drev på med. Barna endte som oftest med å bare trykke rundt på hele skjermen uten å tenke seg om.

5.4 Veien videre

Fra mine resultater og på bakgrunn av digitaliseringen av det barnelitterære feltet, mener jeg at vi trenger mer kunnskap omkring hvordan barn opplever og erfarer digitale formater. Selv

om temaet læring i møte med digitale skjermer er interessant, er det også nødvendig å få et mer helhetlig inntrykk av hvordan barn leser på digitale skjermer. Vi må derfor finne ut mer om hvordan barn møter litteraturen i et nytelsesaspekt. De digitale litterære utgivelsen er kanskje lett å definere som spill, og som ikke har like gode estetiske aspekter som bildeboken. Tvert i mot, er det ved noen tilfeller omvendt. Digitaliseringen har kommet en lang vei, og barns opplevelser er like gyldige i digitale utgaver som i analoge. Selv om mitt litterære eksempel, *Mummi – Hvordan gikk det?* (2012) ikke fungerte helt optimalt, var et likevel synlig gjennom barnas reaksjoner at presentasjonen, med både fortelling og interaktive elementer, vekket andre type estetiske prosesser hos barna enn det bildeboken gjorde.

Ved siden av Sipes (2008), Solstads (2016) og Skarets (2011) forskning, vil jeg si at det fortsatt finnes flere muligheter innenfor dette feltet. Denne studien omfattet to relativ små grupper som møtte et litterært verk i to forskjellige formater. Det kunne ha vært interessant å sett forskningen i en større skala, altså med flere barn, flere lesegrupper og med flere forskjellige litterære eksempler. I tillegg kunne det vært relevant å se på høytlesninger i forskjellige barnehager, med barn i forskjellige aldre, og også tatt med hvor ofte de leser med sine foreldre hjemme. En annen mulig studie som man kan gjennomføre, med grunnlag i denne, er å se på sammenhengen mellom barns språkutvikling og hvilke formater de leser mest på. Det kan være at digitale plattformer ikke fremmer en like god språkutvikling hos barn, som kanskje bildeboken gjør. Som nevnt i innledningen finnes det flere digitale utgivelser enn bildebokappen. Det kunne også ha vært interessant å se hvordan andre digitale plattformer funderer i sammenligning med bildeboken. De andre medienes egenskaper kan gi andre resultater for barns litterære responser, og en slik studie kan kanskje også hjelpe med å etablere en tendens om hvordan barn leser på digitale skjermer.

Uansett, en ting er sikkert og det er at der barnelitterære feltet alltid vil være i endring. Om fremtidens forskning omhandler opplevelse eller læring, er det ikke jeg som avgjør. Likevel vil jeg tørre å påstå at digital barnelitteratur har gjort sin entre, og det er nødvendig å involvere den i flere av våre forskningsfelt. De nye plattformene kan åpne øynene våre for nye arenaer – og ikke minst nye opplevelser.

Litteraturliste

Primærlitteratur:

- Aschehoug Forlag/Spinfy/Wsoy/Moomin. (2012) *Mummi - Hvordan Gikk Det?* (Versjon 1.0.4) [Ipad app]. Lokalisert på: <https://itunes.apple.com/no/app/mummi-hvordan-gikk-det/id536827339?l=nb&mt=8>
- Jansson, T. (2010). *Hvordan gikk det?* Oslo: Aschehoug Forlag.

Sekundærlitteratur:

- Al-Yaqout, G. & Nikolajeva, M. (2015). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 6(1), 1-7. doi:10.3402/blft.v6.26971
- Alrø, H. & Kristiansen, M. (1997). Mediet er ikke budskapet - video i observation af interpersonel kommunikation. I H. Alrø & L. Dirckinck-Holmfeld (Red.), *Videoobservation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Austin, J. L. (1962/1975). *How to do things with words*. Oxford: Oxford university press.
- Barthes, R. (1973/1976). *The pleasure of the text*. Canada: HarperCollins.
- Barthes, R. (1964/1994). Bildets retorikk (1964). I K. Stene-Johansen (Red.), *I tegnets tid: utvalgte artikler og essays* (s. 22-35). Oslo: Pax Forlag.
- Baumgarten, A. G. (1750/2008). Fra Aesthetica (1750). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori - en antologi* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Beauvais, C. (2015). What's in "the gap"? A glance down the central concept of picturebook theory. *BLFT-Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 6. doi:<http://dx.doi.org/10.3402/blft.v6.26969>
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bøyum, S. (2002). Kunstverkets metode. *Kunst og kultur*, 85(3), 177-190.
- Christensen, N. (2014). I bevegelse. Billedbøger og billedbogsforskningen under forvandling. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 44(2), 5-19.
- Christensen-Scheel, B. (2012). Barnelitteraturkritikkens samtidige estetikk. *BLFT-Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 3.
- Dewey, J. (1934/2008). "Å gjøre en erfaring" fra ART AS EXPERIENCE (1934). I A. Bø-Rygg & K. Bale (Red.), *Estetisk teori: en antologi* (s. 196-212). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, B. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: a new aesthetics*. London: Routledge.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge og London: Harvard University Press.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt* (2. utg.). København: Akademisk forlag.

- Frederico, A. (2014). *Playfulness in e-picturebooks: How the element of play manifests in tansmediated and born-digital picturebook apps* (Mastergradsavhandling). The University of Columbia, Vancouver.
- Frederico, A. (2016). The Future of the Reader or the Reader of the Future: Children's Interactive Picturebook Apps and Multiliteracies. *Cadernos de Letras da UFF*, 26, 121-139.
- Gadamer, H.-G. (2001a). Estetikk og hermeneutikk. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 137-146). Oslo: Spartacus.
- Gadamer, H.-G. (2001b). Fra *Sannhet og Metode*. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 115-136). Oslo: Spartacus.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode* (3. utg.). Kristiansand: IJ-forlaget.
- Gripsrud, J. (1999). *Mediekultur, mediesamfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3(4), 163-168.
- Handloff, E. & Golden, J. M. (1995). Writing as a way of "getting to" what you think and feel about a story *Book talk and beyond: Children and teachers respond to literature* (s. 201-207). Newark: International Reading Association.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hutcheon, L. (2006). *A Theory of Adaptation* (2. utg.). New York: Routledge.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser: en antologi om receptionsforskning* (s. 102-133). København: Borgen.
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E. & Skoie, M. (2011). *Humaniora: en innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2004). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. New York: RoutledgeFalmer.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Mackey, M. (2016). Digital Picturebooks. I E. Arzipe & M. Styles (Red.), *Children Reading Picturebooks: Interpreting visual texts* (s. 169-179). New York: Routledge.
- Manresa, M. (2015). Traditional Readers and Electronic Literature: An exploration of Perceptions and Readings of Digital Works. I M. Manresa & N. Real (Red.), *Electronic Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices* (s. 105-120). Brussel: P.I.E. Peter Lang.
- Manresa, M. & Real, N. (2015). *Digital Literature for Children*. Brussel: P.I.E.-Peter Lang S.A.
- Medietilsynet. (2016). *Småbarn og digitale medier 2016 - En kvalitativ undersøkelse om norske 0-8 åringers bruk av digitale (online) medier*. Hentet fra http://www.medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/rapporter/ensidig_smabarn-og-digitale-medier-2016.pdf
- Meyers, E. M., Zaminpaima, E. & Frederico, A. (2014). The Future of Children's Texts: Evaluating Book Apps as Multimodal Reading Experiences. I M. Kindling & E. Greifeneder (Red.), *iConference 2014 Proceedings* (s. 916-920). Illinois: iSchools.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: vegar til meining og tekst* (Doktoravhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Mjør, I. (2010). I resepsjonens teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. *BLFT - Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 1. doi: 10.3402/blft.v1i0.5856
- Nagel, L. (2014). Med bukkene Bruse på Badeland. I E. S. Tønnesen (Red.), *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 230-253). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nikolajeva, M. (2004). *Billedbogens puslespil*. København: Høst & Søns Forlag.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athen og London: University of Georgia Press.
- Penelas, C. T. (2015). Electronic Literature for Children. Characterising Narrative Apps (2010-2014). I M. Manresa & N. Real (Red.), *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices* (s. 87-102). Brussel: P.I.E. Peter Lang.
- Prytz, Ø. (2013). *Litteratur i digitale omgivelser*. Oslo: Norsk Kulturråd.
- Prøitz, L. (2014). Den digitale tekstsyklusen. I E. S. Tønnesen (Red.), *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier*. (s. 276-291). Oslo: Universitetsforlaget.
- Prøitz, L. & Tønnessen, E. S. (2014). Tekstpraksis i mediasamfunnet. I E. S. Tønnesen (Red.), *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 20-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, L. B. (2009). Sanselig Erkendelse. Om børnelitteraturens æstetik. I A. K. Skyggebjerg (Red.), *Stjernebilleder: Bind 1. Børnelitteratur - teori og metode* (s. 21-31). Fredriksberg: Dansklærerforeningens forlag.
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken: på väg mot en teori*. Stockholm: Alfabeta.
- Rosenblatt, L. M. (1938/2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory Into Practice*, 21(4), 268-277. doi:<http://www.jstor.org/stable/1476352>

- Sipe, L. R. (2000). The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response To Picture Storybook Read-Alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275. doi:10.1598/RRQ.35.2.4
- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: en studie av bildebøker og barns resepsjon* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo
- Sklovskij, V. (2003). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori. En antologi*. (s. 13-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen: en vei til opplevelse, lek og meningsskapning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. & Tønnessen, E. S. (2014). Estetiske erfaringer i bok og ved skjerm. I E. S. Tønnessen (Red.), *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 149-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stichnothe, H. (2014). Engineering stories? A narratological approach to children's book apps. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 5, 1-9. doi: 10.3402/blft.v5.23602
- Teigen, K. H. (2016). Opplevelse. I *Store Norsk Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/opplevelse>
- Thomsen, B. M. S. (2010). Performativ virkelighet: om begivenheder og nye medier. *Ekfrase: nordisk tidsskrift for visuell kultur*, 1(2010), 17-28.
- Touponce, W. F. (1995). Children's Literature and the Pleasures of the Text. *Children's Literature Association Quarterly*, 20(4), 175-182. doi:10.1353/chq.0.0992
- Tønnessen, E. S. (2014a). Fra bildebok til app, eller bare litterær app? I E. S. Tønnessen (Red.), *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 128-148). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2014b). *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. & Bjorvand, A.-M. (2014). Teoretiske perspektiver på tekster, medier og lesere. I E. S. Tønnessen (Red.), *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 39-63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Waterhouse, A.-H. L. (2016). Den gode barnehagekonserten. I H. Jæger & J. K. Torgersen (Red.), *Barnekultur* (s. 148-167). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ørjasæter, K. (2014). Terskelposisjonen i Stian Holes Garmann-trilogi. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 5, 1-10. doi: 10.3402/blft.v5.26019
- Aamotsbakken, B. & Knudsen, S. V. (2011). *Å tenke teori. Om leseteorier og lesing*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

VEDLEGG 1: Informasjonsskriv til barnehage, foreldre og barn.

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

”Se, les og opplev: et studie av barns lesereaksjoner”

BAKGRUNN OG FORMÅL

Prosjektet *Se, les og opplev* er et masterprosjekt ved Høgskolen i Bergen som skal utforske barns lesereaksjoner. Prosjektet er ikke i regi av andre institusjoner, kun Høgskolen. Jeg ber derfor om samtykke til at ditt barn kan delta i prosjektet da dette vil være en givende opplevelse for begge parter.

Problemstillingen lyder som følger; *Hvordan er barns lesereaksjoner i møte med bøker i forskjellige formater?* Undersøkelsen skal se på digitale versjoner av bøker i forhold til analoge, og se hvordan dette påvirker leseropplevelsen til leseren.

Som grunnlag i denne undersøkelsen ønsker jeg å forholde meg til aldersspennet som det litterære eksempelet passer for. Boken og appen som vil bli brukt er *Hvordan gikk det?* av Tove Jansson. Jeg ønsker derfor å ha deltagere i alderen 4-5 år. Seks barn vil bli med i dette prosjektet og vil bli trukket ut av de som har gitt samtykke til å delta i studien. Du vil få informasjon dersom ditt barn har blitt trukket ut av de ansatte.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.17.

HVA INNEBÆRER DELTAKELSE I STUDIEN?

Undersøkelsen innebærer en ren lesesituasjon av de to forskjellige formatene med en lærer til stede som barna kjenner fra før. Det er viktig for meg at lesesituasjonen blir så naturlig som mulig og skal være noe barna har lyst til å delta i. Derfor vil min rolle i dette være kun observatør. Jeg skal ikke blande meg inn i lesesituasjonen mellom barna og barnehagelæreren.

Studiet vil bli filmet med et videokamera. Dette er fordi videokamera er det som best fanger barnas spontane reaksjoner. Studiet med de seks deltagerne vil foregå på et lukket rom. Barn som ikke har samtykket til å være med i studiet vil derfor ikke bli filmet. Etter lesesituasjonen ønsker jeg å åpne for fri lek blant barna. Dette er for å se hva de tok med seg fra boka og hvilke inntrykk de sitter igjen med.

Hele deltakelsen vil ta ca 1,5 time. Det vil være en positiv opplevelse der barna vil bli presentert for litteratur som egnert seg for dem.

Under prosjektet vil videoopptakene bli oppbevart trygt og utilgjengelig for uvedkommende i en passord beskyttet mappe. Ved prosjektslutt vil alle videoopptak bli slettet og fjernet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert. De som vil ha tilgang til personopplysninger er meg og min veileder Anne-Stefi Teigland.

Under prosjektet vil dataene som ble samlet inn, bli lagret og oppbevart i en passord beskyttet mappe på min personlige PC. PC-en i seg selv er passord beskyttet og ingen andre har adgang til denne. Data vil bli lagret fordi prosjektet krever tilbakeblikk på videoene og transkribering av dem. Gjennom transkriberingsprosessen vil navn og alder, og andre identifiserbare kjennetegn, bli anonymisert og bli gjort fiktive. De som vil ha tilgang til data i denne perioden er meg selv og min veileder, Anne Stefi Teigland.

Endelig dato for sletting av all data vil bli ved prosjektslutt; 31.05.17.

FRIVILLIG DELTAKELSE

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Ingrid Julie Sanner Lindbom, tlf: [REDACTED], eller Anne-Stefi Teigland, tlf: [REDACTED].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til at

(Navn på deltaker, ditt barn)

deltar og dette er sett og samtykket av foresatte/verge

(Signert av foresatte/verge, dato)

VEDLEGG 2: Transkripsjon av videoobservasjon – Gruppe 1

Gruppe 1 leser først bildebok deretter appen.

Gruppen består av 2 gutter, 1 jente og barnehagelærer; Ole, Markus, Sofie og Petter.

Alle navn er blitt gjort fiktive.

Forklaring på tegn:

- [Enkel venstreklamme angir det punktet overlappingen begynner
-] Enkel høyreklamme angir det punktet der en del av en ytring slutter og en annen begynner
- = Likhetstegn ved slutten av en linje og ved begynnelsen av neste linje viser at det ikke er noe ”hull” mellom linjene.
- (.) Et punktum i parentes angir et lite ”hull” i eller mellom ytringer.
- : Koloner angir forlengelse av lyden umiddelbart foran. Flere koloner angir lengre lyd.
- Ord Understreking angir en form for betoning, via tonehøyde og/eller omfang, en annen metode er å angi den betonedede delen med kursiv.
- ORD Store bokstaver angir lyder som er spesielt sterke i forhold til talen rundt.
- () Tomme parenteser angir at utskriveren ikke hører hva som blir sagt.
- (()) Doble parenteser angir utskriverens beskrivelser snarere enn transkripsjoner.

Høytopplesning av bildeboken *Hvordan gikk det?* Tid: 10:07 min

((Ole, Markus og Sofie sitter sammen med barnehagelærer Petter i en liten lesestol. Han tar frem papirbildeboken *Hvordan gikk det?* av Tove Jansson & André Bjerke))

Petter Vi skal nå først lese denne boken også skal vi lese på iPaden.

Sofie JAAA!!

((Ole og Markus er rastløse. Ole venter på at lesningen skal begynne, mens Markus er mer opptatt av et maleri på veggen))

Petter ((Snur seg mot Markus)) Er du med?

((Markus setter seg ned ved siden av Petter og ser på boken som ligger i fanget hans.))

Petter Er dere klare? ((Petter åpner boken til første tittelblad)) Hvordan gikk det av Tove Jansson ((Blar videre til neste oppslag og begynner å lese))

((Ole, Markus og Sofie sitter alle å ser på mens Petter blar og begynner å lese))

Petter Et lite mummitroll gikk gjem fra melkemannen klokken fem. Det var et melkespann han bar, men huff, så lang den veien var! Og vinden pep og sukket der i alle skogens mørke trær, og snart kom skumringen – huff ja! Hva tror du hendte da?

((Petter ser på barna som venter spent på at han skal bla om. Han blar om til neste oppslag))

Petter Men her står skogens siste tre. Vårt mummitroll var glad for det. Det gjorde godt å hvile nå blant blomster solen skinte på.

((Ole peker på solen som er synlig gjennom utklippet. Han tar og føler på det, mens han ser på Sofie. Han vekker oppmerksomheten til Sofie og Markus.))

Petter ((leser videre)) DA så han noe stikke opp som endte i en liten topp. Er skorsteinspipen blitt så stor i huset der hvor mamma bor?

Ole (sier noe utydelig, høres ut som; det er bare mummi)

Petter ((leser videre)) ...sa en forbausset mummimann som spratt til værs. Så stormløp han den siste bakken: Hipp-Hurra:::!! Hva tror at det hendte da:::?

((Ole og Sofie ser ned på oppslaget. Ole står på kne mens han vugger forsiktig frem og tilbake))

Petter Oi, se her ((peker på mummitrollet som går langs stien. Barna kikker men sier ikke noe. Petter blar om til neste oppslag)) (.) Han fant nok ingen Mamma der, men Mymlen satt i stripe-klær på boksen der og gråt og gråt, så kjolen ble aldeles våt: Min lillesøster My er lei. Nå har hun nettopp løpt sin vei. Men mummitrollet sa som så: Min kjære Mymle, rolig nå. Hun er nok gjemt av en banditt i boksen der. Vi tar en titt. Ah::

Markus Så koppel pitt ((sier han mens han peker i været med pekefingeren))

Petter Jah ((leser videre)) Så krøp de inn, som Mummi. Hva tror du at det hendte da? ((Blar om til neste oppslag samtidig som han sier; skal vi se)) (.) Ah, o:::

((Sofie sitter rolig og ser på oppslagene mens hun hører på Petter lese. Ole er mer urolig og står fortsatt på kne))

Petter ((leser videre)) Da de kom gjennom, han og hun (for denne boksen manglet bunn)

Markus [avbryter] Så byttet hun ((peker samtidig på Mummi)).

Petter Ja, var ingen Lille My å se, men der satt frøken hespetre med tjafset hår og bisk og lang () og fisket fisk med fiskestang. Hun knurret farlig: GÅ SIN VEI! HVEM VÅGER Å FORSTYRRE MEG (.)

Hun biter! Kom! Sa Mymlen nå, de gjorde seg så bittesmå og smøg seg inn i hulen – ja: hva tror du at det hendte da? =

((Alle tre ser på oppslaget))

Markus =Jaha::

Petter Jaha... ((han blar om og fortsetter å lese)) Nei, der var det ingen Lille My. Det blåste med reddsomt gny. Det pep og ulte – HUTTETU:::!!- så håret reiste seg av gru, og rundt omkring hvor vinden hvem, lå rullesten på rullesten. De klatret og de krøp blant dem, og mummitrollet ville hjem, Å mymlen mumlet han. Jeg ser nok aldri Mummi Mamma mer! Fort ut – hvis dette skal gå bra! Hva tror du da hendte? Hva tror du at det hendte da? =

((Ole er veldig distraherert og leker med et veggoppheng. Sofie sitter rolig og ser på sidene mens Petter leser. Markus står også på kne, men setter seg raskt ned igjen))

Markus =Ja:ha (.)

Petter ((blar om til neste oppslag og leser videre)) Der stod en rengjørings-hemul som trodde at det snart var jul – ah – og suget støv av et tapet, det morsomste hemulen vet!

((Ole tar og føler på utklippet oppe på oppslaget der vi kan se en liten filifjonke titten igjennom et vindu. Han følger sirkelen med fingeren og peker på figuren mens han smiler. Ole viser det til Sofie ved å peke på det igjen. Sofie smiler og ser på Ole, før hun snur seg mot boken igjen.))

Petter Maskinens store stygge trakt dro mummitrollet inn med makt, og ned i slangen – en – to – tre ! – ble melk og mymlen suget med! Der var det grusomt mørkt og kaldt og meget støvet overalt, (.) og mymlen fløy og melken for og mummitrollets skrekk var stor. Han skrek på Mamma, stakkars troll

Markus [avbryter] (leende) På boll

Petter ...men Mamma var på annet hold... (ler) ((leser videre)) Den lille My gikk glad og blid sin aftentur og kom forbi og hørte Mummis buldribull...

Markus [avbryter] OG TOK EN BILL

Petter ...og tok en saks og klippet hull. Å NEI::: SÅ SVARTE DERE BLE! Sa lille My og måtte le... (.)

((Petter ser på Markus. Markus lager en grimase og griner på nesa. De ler sammen.))

Petter ...og måtte sette seg – og satt fordi hun lo så hun ble matt

Ole [avbryter] ((sier til Sofie)) Se på den ((han peker på en lille hemulen i vinduet igjen. Sofie ser på den og gjesper))

((Både Markus og Ole står nå oppreist og ser ned i boken))

Petter Å lille My, skrek Mymlen. HEI, Så deilig at vi ble reddet av deg

Markus [avbryter] MEG

Petter Hemulen kom med lange skritt, men alle kom seg ut så vidt av vinduet, så alt gikk bra... Hva tror du at det hendte da?

Markus haha ((Petter blar om til neste oppslag))

Petter haha (.) En filifjonke kledd ut i rødt lå utenfor og sov så søtt. Men filifjonken våkent opp og spratt i været med et hopp

Markus [avbryter] Så kokte en kopp (.)

Petter ...og huiet høyt i vilden sky (.)

Markus [avbryter] så kom det en py

((Ole leker på gulvet og ser ikke i boken))

Petter Nå ble hun flat, sa lille My (.) tvers gjennom dette bildet her! Du ser at hullet hun har gjort, er nesten som en åpen port! Den veien vil også ta... Hva tror du at det hendte da? ((Petter blar om til neste oppslag)) (.)

Åhh, Ja, filifjonken fløy som sagt (.)

Markus [avbryter] som pompelpakk

Petter ... men etterlot sin røde drakt. Det var så trist, sa lille My. Nå må hun kjøpe seg en ny. Men stormen ved den øde strand slo bølgene høyt opp på land, og kvelden kom, og uglen skrek så mummitrollet ren ble blek.

Han sa: Til Mamma vil jeg gå med melken som hun venter på! (.)

Da fikk de se et flammeskjær, hvem tror du at bor i huset der? Hvem tente lampen der ista? Hva tror du at det hendte da::?

((Markus begynner å leke med et maleri på veggen. Reiser seg og for å følge stripene med fingeren. Han stiller seg raskt tilbake ved siden av Petter for å se ned i boken igjen.))

(.) ((Petter blar om)) (.)

Petter UHU::: – så nifst. Der inne satt en svær forsamling hattifnatt og luktet svidd av lynnedslag.

Ole [avbryter] Er det mummier? ((Peker på hattifnattene inne i trestammen))

Petter Det er mummier, eller er det det? Hva tror du?

Sofie Jeg tror det er et spøkelse, et spøkelse...

Petter Hm: ja det ser ut som det

Ole spøkelser...

Markus Det er spøkelser

Ole Ja:::

Petter Okay (.) De var elektriske i dag. (synger) Vi brenner opp! [

Markus Å, SE ((han peker på treet der lynet slår ned slik at det knekker. Han ser på Ole som også ser ned i boken))

Petter Åh: lynet slår treet (.) Vi brenner opp! sa Lille My, sånt fnatteri sa Mymlen, fy. Og alle sprang de ut derfra. () Hva tror du at det hendte da?

Markus SÅ KOM PÅ

((Ole tar på utklippet til INNGANG og UTGANG, peker, og viser det til Sofie. Sofie begynner å synge på en sang mens hun ser på oppslaget. Petter blar videre.)) (.)

Petter Nå stormet det nok enda mer. Det øst-pøste som du ser. Nå drukner vi :::, sa lille My, og kjøpte seg en paraply. Og marken som var meget våt, ble som et hav av mymlens gråt, til solen endelig gikk opp og varmet hennes lille kropp. Men se! Bak skyen stikker frem to mummi-ører. Ser du dem? (.) Da er vi

kanskje reddet? JA::, hva tror du at det hendte da? ((Petter blar om til neste side)) (.)

Nå er alt farlig slutt for dem som endelig er kommet hjem. Du ser de er i god behold for her er Mamma Mummitroll som mellom gressets roser satt og renset ripsen i en hatt! Velkommen, sa hun, hei! Aha:, der har vi melken – det var bra! Da tror jeg nesten det er best vi holder melk-og-bolle-fest! (.) Ah, kom inn, det var hva mamma sa, hva tror du at det hendte da?

()

((Ole og Markus peker på hverandre og smiler. Petter blar om til siste oppslag))

Petter AKK, da melke-skjenken stod for tur, satt melken fast, for den var sur, uæsj ... Men Mummi Mamma sa med kraft, FRA NÅ AV VIL ALLE DRIKKE SAFT. Ah (.)

((Sofie og Ole peker på melkeglassene som står nederst på siden og teller dem. De peker også på hullet inn i ovnen. De smiler mot hverandre. Sofie peker på utklippet i ovnen igjen og løfter det opp. Hun ser på Ole og smiler))

Petter Ja, men så alt for lite simpelthen ble siste hull som var igjen. Og lille My sa, vi må bli i denne boken her, fordi vi er så altfor store, vi.

Markus Så bore

Petter Og snipp snapp snute så var denne boken ute...

Markus Prompeeventyret er ute!

((Petter lukker sammen boken og høytlesningen er over))

Lesning av appen *Mummi - Hvordan gikk det?* Tid: 15:59 min

Petter Skal vi lese iPaden nå da?

Alle barna JA

Markus Men, snakker du da?

Petter Nei, da snakker denne. Vi får se. Sett dere ned så kan dere se. (.) Okay, her står det Hvordan gikk det, og vi skal trykke på les boken for meg, åh. Ja, her kan vi trykke. Har du lyst til å trykke?

((Appen går videre til et instruksjonsbilde. Det viser ulike funksjoner appen responderer til))

Ole Ja... ((Prøver å trykke men det skjer ingenting siden det er instruksjonsbildet))

Petter Oi, kanskje du har lyst til å trykke, Sofie?

((Sofie trykker på skjermen))

Markus Hvorfor skjer det ingenting?

Petter Hvorfor skjer ingenting, ah, oi, hva skjedde der? Oi

((Ole blar om til første side i appen))

App ((appen lager en lyd som ligner at det knirker i trærne)) Et lite mummitroll gikk hjem fra melkemannen klokken fem. Det var et melkespann han bar, () men huff så lang denne veien var! Og vinden pep og sukket der i alle skogens mørke trær, og snart kom skumringen, huff ja, hva tror du at det hendte da?

Petter Se ((trykker på et eple så det faller ned)), OI, se der.

((Både Sofie og Ole trykker med en gang på eplene de også, slik at alle faller ned. Markus følger etter. Markus ler))

Petter Oi (.) Kan dere trykke på noe annet kanskje?

Sofie Ja...

((Sofie og Ole prøver å trykke på noe annet men finner ikke noe som beveger på seg. Markus trykker på den gule figuren i treet slik at den kryper opp.))

Petter Oi, der forsvant han. (.) Oi, så kom han ned på et annet tre.

Ole Jeg vil også. ((Han trykker på den gule figuren slik at han forsvinner igjen))

Markus Nå hoppet han over den ((han peker på det ene sorte treet))

Petter Tror dere dere kan trykke på Mummi?

Sofie Mummi...

((Sofie er på vei til å trykke på Mummi, men Ole er for rask og blar om til neste oppslag))

Petter Nei, oi... (.) Nå må vi høre.

App Men her står skogens siste tre, vårt mummitroll var glad for det. Det gjorde godt å hvile nå blant blomstene solen skinte på. Da, så han noe stikke opp som endre i en liten topp. Er skorsteinspipen blitt så stor i huset der hvor mamma bor, sa en forbauset mummimann og spratt til værs. Så stormløp han den siste bakken, hipp-hurra! Hva tror du at det hendte da?

((Mens appen leser høyt, trykker Sofie på den gule figuren igjen så han kryper oppi treet. Markus prøver også. Petter trykker på blomstene slik at de lukker seg. Sofie følger etter og gjør det sammen. Markus trykker på Mummi slik at han begynner å bevege seg langs stien))

Petter Ah...

Sofie Se, han gjorde sånn at han gikk!

Petter Jaha (leende) Mummitrollet gikk

Markus ()

((Ole trykker igjen slik at han begynner på nytt. Han gjør det igjen og igjen.))

Petter Oi, nå begynte han på nytt igjen.

Sofie Ole, stopp.

((Markus prøver også å trykke igjen på Mummitrollet))

Petter Nei, la han få gå, så ser vi hva som skjer. (.) Jah... (.)Oi, ja, nå gikk han opp til solen der.

((Alle sitter stille og ser hva som skjer. Når Mummi stopper trykker alle på han på nytt slik at han beveger seg på ny. Han går nærmere bakketoppen. Med en gang prøver alle å bla om. De blir om))

App Han fant nok ingen mamma der, men mymlen satt i stripe-klær på boksen der og gråt og gråt, så kjolen ble aldeles våt. Min lillesøster my er lei. Nå har hun nettopp løpt sin vei. Men mummitrollet sa som så; min kjære mymler, rolig nå. Hun er nok gjemt av en banditt i boksen der. Vi tar en titt. Så krøp de inn, om Mummi sa, hva tror du at det hendte da?

((Alle sitter og ser og hører på. Ole prøver seg frem med å trykke på skjermen. Både Markus og Ole trykker på Mummi slik at han begynner å krype inn i hulen. Ole trykker på banditten slik at han begynner å bevege på seg))

Ole SE, SE

((Alle ler. Ole trykker igjen))

Sofie Ikke trykk. La han gå.

((Lille My ler på skjermen, Markus hermer etter latteren. Ole blir om.))

Ole ()

Petter Ah... UHU!

App Da de kom gjennom, han og hun, for denne boksen mangler bunn, var ingen lille my og se, men der satt frøken hespetre med tjafset hår og bisk og lang og fisket fisk med fiskestang. (.) Hun knurret farlig; gå sin vei, hvem våger å forstyrre meg. Hun biter, kom, sa mymlen nå, de gjorde seg så bittesmå og smøg seg inn i hulen, ja, hva tror du at det hendte da?

((Sofie prøver seg frem med å trykke på Frøken Hespetre, slik at håret hennes beveger seg.

Sofie Æh...

Ole Se der, se der ((Ole peker på markboksen som står ved siden av Frøken Hespetre)) (.) Ta vekk fiskene

((Ole trykker på fiskene slik at de hopper ned i havet igjen. Sofie hjelper til, Markus ser på, men hjelper og til etterhvert. Markus prøver å bla om. Ole hjelper til.))

Ole Åja, vi må begynne her borte, her borte, her borte

((Han flytter fingeren til høyre siden av skjermen for deretter å swipe mot venstre for å bla om. Alle barna prøver sammen))

Petter Hvis vi gjør det en og en...

Ole En og en

Petter Ikke, Ja...

Markus Jeg kan gjøre sånn

Petter Ja, Markus kan gjøre det han.

((Markus forsøker å bla om ved å swipe, men siden spretter tilbake igjen))

Markus HEI!

Petter () Skal jeg hjelpe deg? ((Petter prøver å hjelpe han ved å følge hånda hans))

Petter oi, nesten...der!

((Petter og Markus blar om sammen etter tredje forsøk))

Petter Oi::

App Nei, der var ingen lille My, det blåste med et redsomt gny, det pep og det ulte, HUTTETU, så håret reiste seg av gru, og rundt om kring hvor vinden hven, lå rullesten på rullesten. De klatret og de krøp blant dem, og mummitrollet ville hjem. Å, mymle, mumlet han. Jeg ser... [avbrutt]

((Mens appen leser begynner Sofie og Ole å trykke på skjermen. Ole trykker på steinen slik at Mummi må hoppe unna for ikke å bli truffet. Petter roterer på iPaden slik at steinene ruller nedover.))

Ole ()

Sofie Nå er det Ole sin tur til å bla, også er det min tur.

Markus Også dere måtte gjøre det to ganger, jeg fikk bare gjør det en gang.

Sofie Nei! Du fikk bla helt alene.

Ole Ja, det fikk ikke vi:!

((Markus blar om før stemmen er ferdig med å lese))

Petter Nå må vi se og høre på historien dere...

Ole NÅ, er det min tur!

Sofie Ja, også er det min tur.

App Der stod en rengjørings-hemul, som trodde at det snart var jul, og suget støv av et tapet, det morsomste hemulen vet. Maskinens store stygge trakt dro mummitrollet inn med makt, og ned i slangen, en, to, tre, ble melk og mymle suget med. Der var det grusomt mørkt og kaldt og meget støvet overalt, og Mymlen fløy og melken for og mummitrollets skrekk var stor. Han skrek på mamma, stakkars troll, men mamma var på annet hold (.)

((Mens appen leser høyt, prøver Ole seg frem med å trykke på skjermen. Petter viser at det

er mulig å følge støvsugeren slik at vi kan se Mummitrollet og Mymlen bli sugd ned i støvsugeren. Han trykker også på selve støvsugeren slik at den sprekker og Mymlen hopper ut. Ole gjør det samme. Markus prøver også. Trykker flere ganger på støvsugeren slik at Mymlen hopper ut flere ganger.))

Markus Så boll!

Ole Se da, se da. Den der skal være her. ((Han peker på støvsugeren med mummi inn og følger støvsugeren på nytt))

App ((fortsetter å lese høyt)) Den Lille My gikk glad og blid sin aftentur og kom forbi og hørte mummis buldribull og tok en saks og klippet hull. Å nei, så svarte dere ble, sa lille my og måtte le, og måtte sette seg og satt fordi hun lo så hun ble matt. Å lille My, skrek Mymlen. Hei, så deilig at vi reddet deg. Hemulen kom med lange skritt, men alle kom seg ut så vidt, av vinduet, så... [blir avbrutt]

Markus Den skal stoppe der oppe. ((Sier han til Ole og henviser til Mymlen som spretter ut av støvsugeren når de trykker på den. Ole trykker på den igjen så han forsvinner inn i støvsugeren igjen))

Markus Ikke ta den ned!!

((Ole begynner å følge støvsugeren igjen, Sofie sitter og ser på. Ole blar om mens han følger støvsugeren))

Petter Oi

Sofie Etterpå er det min tur

App En filifjonke kledd i rødt, lå utenfor og sov så søtt. Men filifjonken våknet opp og spratt i været med et hopp og huiet høyt i vilden sky. Nå ble hun flat, sa Lille My. Hun for som skutt fra et gevær tvers gjennom dette bildet her. Du ser at hullet hun har gjort, er nesten som en åpen port. Den veien vil vi også ta, hva tror du at det hendte da?

((Ole og Sofie prøver å trykke på skjermen. Ole trykker på fuglen så den flakser, Sofie trykker på Filifjonken slik at den beveger på seg.))

Ole Oi

Markus Oi::::

Ole Se da. ((Trykker på sprekken slik at luken åpner og lukker seg))

Markus ((trykker på sprekken igjen)) Vi tar den oppe. Nei, Ole, vi tar den åpen.

((Sofie trykker flere ganger på den største filifjonken slik at den beveger på seg. Markus og Sofie ler.))

Ole Jeg vil også!

((Han trykker på filifjonken flere ganger, deretter på den hvite papirrullen så et tegnevindu kommer frem))

Petter Oi

Markus Oi:::

Petter Her kan vi tegne filifjonken. Se her da, her står det, se da Ole, her står det at vi skal tegne filifjonken. Han der er filifjonken ((peker på filifjonken nede i ventra hjørne))

Markus Ja, da må vi ha rød ((Begynner å tegne med rød))

Ole Ja... ((Ole trykker på filifjonken så den beveger seg igjen))

((Alle begynner å tegne på likt))

Petter Kanskje dere kan samarbeide?

((Ole og Markus fortsetter å tegne, Sofie ser på. Petter får ikke noe svar))

Ole Vi gjør sånn!! ((Han bruker den røde fargen mens han skyver fingeren frem og tilbake på skjermen slik at nesten hele fargearket blir rødt))

Sofie Det er ikke sånn filifjonken er.

Petter Hvordan ser den ut da?

Ole Vi skal tegne den.

Sofie Den er ikke helt rød!

Petter Den er ikke helt rød, nei!

Markus Den er hvit også!

Sofie Han er hvit på fjeset og..

((Markus og Ole tegner. Markus bruker sort.))

Ole Nei, han er ikke svart. Han er ikke svart der nede, der er han rød.

Sofie mhm... (.)

((Sofie hjelper Markus og Ole med å tegne. Hun bruker rød farge.))

Markus Den skal være helt rød!! ((Han smiler og ler))

Ole og Sofie JAAA

Ole Da må alle få gjøre litt. (.)

((Alle hjelper til med å male firkanten rød.))

Markus Jeg liker den helt rød.

Ole Ja.

Ole Nå er det min tur.

Petter Men blir det filifjonken da? Skal den være helt rød da? Oi. ((Ole begynner å tegne med andre farger enn rød))

Sofie Den skal ikke være blå, Ole!

((De ler. Markus ser på. Sofie og Ole tegner.))

Sofie Nei, vi kan gjøre det samtidig!!!

Petter Nei, Jeg tror det bare går en og en.

Markus ()

((Markus og Ole tegner sammen. Sofie ser på. Ole stopper å tegne. Sofie begynner.))

Markus NEI, NÅ ER DET MIN TUR

Ole Også er det min tur!

Markus ARGH!! ((Når han ikke får den fargen han vil ha, og den ikke vil tegne))

Ole ()

Markus Jeg skal ta på den ((velger den røde fargen))

Petter Ja men, du har jo tatt på rød, det er bare å fargelegge. Sånn.

Sofie Nå er det min tur.

((Markus stopper å tegne. Sofie tegner med rød))

Petter Så deler vi på det, så går det fint.

((Sofie stopper å tegne. Ole begynner igjen med rød))

Markus Sant, det skal være rød over alt.

Sofie Ja

Petter Ah (.) Hm, filifjonken, ser den helt rød ut overalt?

Ole Ne-ei

Sofie Nei (.) ()

Markus ()

((Markus tegner og prøver å trykke på forskjellige farger))

Markus Nei, nei.

Petter Oi::

((Markus tegner med grønn over hele firkanten))

Markus DEN ER FERDIG

((Ole tegner litt til på den))

Ole Sånn
Markus DEN ER FERDIG
Petter (ler) Hvordan ser filifjonken videre ut da?

Ole Nå skal vi ta videre ((prøver å bla))

Markus SKAL VI TA BLA NÅ

Ole Ja

Sofie Ja

((Markus begynner å tegne med blå. Ole har også trykket på en størrelse større på fargeblyanten))

Markus Oi, den lagde store prikker.

Sofie Oi::

Ole Det var fordi jeg trykket på den ((peker på den største tegnestørrelsen på skjermen)) (.) ()

((Ole og Sofie tegner mens Markus ser på))

Petter Skal vi gå videre? Å se hva som skjer med mummi?

Ole JAA. Videre, videre, videre.

Petter Ja...

Ole Videre

Petter Da kan Sofie bla videre.

Ole Ja

((Sofie prøver å bla om men får det ikke helt til, Markus prøver å hjelpe til))

Sofie Jeg skal bla! ((Dytter vekk fingeren til Markus))

Petter Da må dere vente litt, da

((Sofie blar om til neste side))

Petter Også må vi høre.

App Ja, filifjonken fløy, som sagt, men etterlot som røde drakt. Det var da trist, da Lille My, nå må hun kjøpe seg en ny. Men stormen ved en øde strand slo bølgene høyt opp mot land, og kvelden kom, og uglen skrek så mummitrollet rent ble blek. Han sa, til mamma vil jeg gå med melken som hun venter på. Da fikk de se et flammeskjær (.) hvem tror du bor i huset der? Hvem tente lampen der ista? Hva tror du at det hendte da?

((Markus og Ole begynner å trykke på skjermen med en gang. Ole trykker på uglen så den flyr ned på bakken))

Markus He:i, se på den.

((Alle prøver å trykke på uglen igjen. Deretter på andre ting på skjermen))

Ole Jeg vil også gjør det. NÅ er det MIN tur ((Markus og Ole trykker på uglen om hverandre))

Markus Jeg bare trykker på de. (.)

Ole Nå er det min tur.

Markus ()

((Markus prøver å bla om))

Ole Nå er det min tur. Markus.

Petter Dere må dele på det.

Sofie ()

((Sofie prøver å trykke på skjermen. Markus og Ole smiler til hverandre. Deretter prøver Markus og Ole også. Alle trykker på den røde kjolen som henger i treet. Markus trykker åp uglen igjen som flyr ned på bakken))

Markus uouououou!

((Ole blar om))

Petter Åh, der var de spøkelsene igjen.

App Uhu, så nifst. Der inne satt en svær forsamling hattifnatt og luktet svidd av lynnedslag. De var elektriske i dag. Vi brenner opp, sa Lille My sånt fanteri, sa Mymlen, fy! Og alle sprang de ut derfra, hva tror du at det hendte da?

((Ole prøver seg rundt på skjermen. Markus trykker på hattifnattene med en gang. Det blir fler. Ole trykker også på hattifnattene. Sofie også.))

Petter Oi.

Markus Nei, vi skal lage mange.

((Ole og Sofie trykker på hattifnattene igjen og igjen))

Petter Hvor er lynnedslaget da? Oi se der, der var det lyn.

Sofie (ler)

((Ole trykker på de gule hattifnattene slik at lynet lager lyd og blinker. Mummi og Lille My blinker akkurat som om de blir truffet av lynet. Ole holder fingeren nede på de konstant slik at det lyner hele tiden.))

Petter Oi:::

((Sofie prøver å trykke på lynet. Markus trykker igjen på hattifanettene slik at det blir færre, og deretter fler))

Ole Det er her du skal trykke ((Han trykker på mummi og Mymlen, mens han ser på Sofie. Sofie prøver på ny. Lynet blinker))

Markus Lalalala ((Mens han trykker på hattifnattene))

Petter Oi::

((Markus trykker på treet på venstre side. Et lyn slår ned og det brekker))

Petter Oi!

Ole Jeg vil også! Se her, Sofie. ((Han trykker på treet igjen mens Sofie ser på))

Sofie (ler)

Markus Vi tar det opp

Sofie Nei

((Ole holder inne fingeren på Mummitrollet og Mymlen, så lynet kommer frem. Det lager en elektrisk lyd. Sofie trykker på treet igjen så lynet slår ned og det brekker. Markus trykker på de gule hattifnattene så det samme lynet som Mummitrollet og Mymlen får kommer frem))

Markus Vi skal trykke på de.

Ole Nei, på de ((Han trykker på Mummitrollet og Lille My))

((Markus trykker på hattifnattene igjen))

Ole Nei, det er ikke noe gøy med de. Vi skal trykke på disse.

((Flytter fingeren til Markus, og trykker på mummitrollet og Mymlen igjen. Raskt så flytter Markus fingeren over til samme plass som Ole. De trykker på dem sammen slik at lynet kommer frem og den elektriske lyden. Alle ler. Ole og Markus fortsetter å trykke på skjermen))

Sofie Kan vi gå videre snart?

Petter Ja, vi kan bla videre.

Markus Nå er det min tur.

((Markus blar om. Alle ser på skjermen og lytter))

App Nå stormet det nok enda mer. Det øste-pøste som du ser. Nå drukner vi, sa Lille My, og kjøpte seg en paraply. Og marken som var meget våt, ble som et hav av mymlens gråt. Til solen endelig stod opp og varmet hennes lille kropp. Men se! Bak skyen stikker frem to mummi-ører, ser du dem? Da er vi kanskje reddet? Ja? Hva tror du at det hendte da?

((Ole forsøker å trykke på ting på skjermen. Han trykker på Lille My så paraplyen åpner og lukker seg.)) (.)

Markus Vi har den ned.

Ole Nå blir han våt.

Petter Han blir klissvåt.

((Ole trykker på både paraplyen og døren))

Ole ()

Markus Vi skal heise opp på de

((Ole blar om til neste side))

App Nå er alt farlig slutt for dem som endelig har kommet hjem. Du ser de er i god behold, for her er mamma mummitroll som mellom gressets roser satt og rensset ripsen i en hatt. Velkommen, sa hun, hei. Aha, der har vi melken, det var bra, da tror jeg nesten det er best vil holder en melk-og-bolle-fest. Kom inn. Det var hva mamma sa, hva tror du at det hendte da?

((Alle prøver å trykke))

Markus Det er ikke noe å trykke på.

Ole Joh ((trykker på Lille My så hun faller ned))

((Alle trykker på Lille My))

Ole Jeg har og lyst, du har gjort det mange ganger.

Petter ()

((Sofie trykker på skjellene langs stien slik at de åpner seg))

Sofie SE

Petter Å se, en hellig diamant.

((Ole trykker på alle skjellene. Sofie trykker på Lille My. Markus ser på))

Markus Nei, det er min tur nå.

Ole Hva skjer om du trykker på den?

((Trykker på Mummihuset, men ender opp med å trykke på Lille My så hun detter))

Markus OLE!

((Ole slutter å trykke. Sofie trykker på skjellene igjen. Markus trykker på Lille My så hun detter igjen. Alle trykker samtidig på Lille My når hun kommer tilbake.))

Markus Jeg må gjøre det mange ganger.

Ole Nå kan vi bla videre.

Sofie Nå er det min tur. Nå er det min tur.

((Sofie begynner å bla om. Markus trykker på skjellene så de åpner seg.))

Sofie Nei, nå er det min tur, Markus.

Petter Markus, da må hun få lov til å trykke videre da.

Sofie Nå er det min tur.

((Markus fortsetter å trykke på skjellene))

Sofie Nå er det min tur.

Petter Da må du ikke trykke samtidig, Markus.

Sofie MARKUS

Petter Hvis hun skal bla videre.

Markus Jeg skal bla videre.

((Sofie blar om))

Markus Etterpå er det min tur.

App Akk. Da melke-skjenken sto for tur, satt melken fast, for den var sur. Men Mummi mamma [...]

Markus Etter dette er det min tur.

((Ole har begynt å trykke på skjermen. Sofie ser på. Markus blar om før høytlesningsstemmen er ferdig.))

Petter Skal du ikke høre på fortellingen? Var du ferdig?

Markus Ja.

((Ole blar tilbake))

App Akk. Da melke-skjenken sto for tur, satt melken fast, for den var sur. Men Mummi mamma sa med kraft: FRA NÅ AV VIL VI DRIKKE SAFT! (.)

((Markus trykker på skjermen. Sofie og Ole hører på resten av fortellingen.))

Ole Markus!

Markus Slutt opp, Ole.

App Men, så altfor [..]

((Markus blar om))

Markus Nå er vi ferdig.

Petter Og snipp snapp snute, så var eventyret ute.

VEDLEGG 3: Transkripsjon av videoobservasjon – Gruppe 2

Gruppe 2 leser først appen, deretter bildeboken.

Gruppen består av 2 jenter, 1 gutt og barnehagelærer; Malin, Amanda, Fredrik og Petter.

Alle navn er fiktive.

Forklaring på tegn:

[Enkel venstreklamme angir det punktet overlappingen begynner

] Enkel høyreklamme angir det punktet der en del av en ytring slutter og en annen begynner

= Likhetstegn ved slutten av en linje og ved begynnelsen av neste linje viser at det ikke er noe ”hull” mellom linjene.

(.) Et punktum i parentes angir et lite ”hull” i eller mellom ytringer.

: Koloner angir forlengelse av lyden umiddelbart foran. Flere koloner angir lengre lyd.

Ord Understreking angir en form for betoning, via tonehøyde og/eller omfang, en annen metode er å angi den betonedede delen med kursiv.

ORD Store bokstaver angir lyder som er spesielt sterke i forhold til talen rundt.

() Tomme parenteser angir at utskriveren ikke hører hva som blir sagt.

(()) Doble parenteser angir utskriverens beskrivelser snarere enn transkripsjoner.

Lesing av appen *Mummi - Hvordan gikk det?*

Tid: 14:51 min

((Malin, Amanda og Fredrik setter seg ned ved siden av Petter i lesestolen. Petter tar frem iPaden og gjør seg klar til å begynne))

Petter Dette her er en bok av Tove Jansson. Der det står; Hvordan gikk det? heter boken. (.) Er det noen som har lest bok på iPad før?

Alle barna Nei

Petter Ikke?

Alle barna Nei

((Her blir det en liten pause da det spilles høy musikk i naborommet. Petter lurer på om vi skal be dem skru ned lyden. Jeg mener det ikke er så farlig, og sier det mest sannsynlig går greit. Jentene begynner å diskutere over sitteplassene sine. De er misfornøyd fordi de sitter for trangt. Petter flytter seg litt til siden slik at det blir bedre plass til de. Petter trykker i gang appen når alle er klare.))

Petter Ok, da begynner jeg, da trykker jeg.

((Han trykker på ”Les boken for meg” og det blas om til leseinstruksjonene))

Petter Her står det Hei, her er leseinstruksjonene.

Malin Oi.

Petter Har du lyst til å trykke ,Malin?

Malin Ja, hvor?

Petter Ja, bare trykk du.

Malin Hvor?

Petter Nei, det finner du ut av det. (.) Der. O:::

((Malin prøver å trykke, men det er ikke noe som beveger seg på instruksjonssiden))

Petter Du da, Fredrik?

Fredrik Der

((Fredrik trykker en gang på firkanten der det står 'trykk'))

Petter Har du også lyst, Amanda?

((Amanda trykker raskt en gang på skjermen. Malin prøver igjen. Petter peker på den firkanten som viser 'bla'-bevegelsen))

Petter Ser dere hva den hånden gjør, hva gjør den hånden?

Fredrik Vifter bort til siden.

Petter Vifter bort til siden. Skal vi prøve?

Malin Ja.

((Petter bruker pekefingeren og blar om med en bevegelse som går fra høyre til venstre. Fortellerstemmen begynner å lese høyt. Alle barna ser på og lytter.))

Petter Å!

Malin Oi:::

((Her blir det enda en liten pause da lyden på iPaden er slått av. Petter skrur den raskt på igjen, og begynner forfra igjen. Når han nå blar om til første side kommer det en knirkende skummel lyd og fortellerstemmen begynner å snakke))

App Et lite mummitroll gikk hjem fra melkemannen klokken fem. Det var et melkespann han bar, men huff så lang denne veien var! Og vinden pepe og sukket der i alle skogens mørke trær, og snart kom skumringen, huff ja, hva tror du at det hendte da?

((Petter trykker på eplene for å vise at de faller. Ingen av barna gjør noe, de ser på.))

Petter Dere kan få lov til å trykke på.

((Fredrik trykker først. Deretter trykker Malin og Amanda også.))

Petter Åh! (.) Tror dere det er noe annet vi kan trykke på?

Fredrik Hei, de blir røde.

Petter Oi

((Amanda trykker igjen på eplene i trærne. Malin trykker på Mummitrollet.))

Petter Å nei, se der.

Malin (leende) Når jeg trykket på Mummi da gikk, så går han.

((Fredrik trykker på eplene igjen. Malin trykker på Mummitrollet igjen så han begynner å gå på nytt.))

Petter Oi, nå begynt han på nytt igjen.

Malin Går han ikke videre sånn (peker på stien oppover mot sola)

Petter Jeg vet ikke. Kanskje han skal stoppe der. Kanskje det skjer noe da?

Malin Kanskje det skjer noe der. (Peker på sola).

((Amanda trykker igjen på Mummitrollet. Det er noen som kommer inn i rommet slik at det blir en del lyder. Amanda blir forstyrret av det mister fokus på lesingen))

Petter Tror dere det er noe mer vi kan trykke på?

Malin M::: Aha...

((Malin prøver å trykke på en liten oransje figur som sitter i treet. Det skjer ingenting))

Petter Hva med han da?

((Amanda følger med igjen nå. Petter peker på en liten annen figur som sitter nede ved trerøttene på venstre side. Malin trykker på han. Figuren kaster epler på han slik at den andre figuren oppe i treet faller ned))

Petter Å, nei! (leende) Så du hva han gjorde?

((Malin og Fredrik ler. Fredrik trykker på figuren en gang til. Han ler. Malin gjør det også en gang til. Petter trykker på den gule figuren i treet så den forsvinner opp i treet.))

Petter Å, nå forsvant han.

((Malin og Fredrik trykker igjen på den gule figuren))

Malin Jeg ser noen øyne. (Hun prøver å trykke på de)

Petter Ja, der ser du noen øyne, ja. (.) De bare blinker. Hva tror du det er da?

Malin EN FLAGGERMUS!

Petter O::: Kanskje det.

Malin Og der tror jeg det er ulver (peker på noen andre øyne).

Petter Mhm... skal vi gå videre?

Alle Ja:::

((Petter blar om))

Amanda og

Malin O:::! ((Malin prøver å trykke på solen))

Fredrik Da var vi ferdig i den mørke skogen.

((Mens appen leser høyt holder Malin fingeren over skjermen, usikker på hva hun skal trykke på. Amanda flytter den.))

Amanda (hviskende) Vi må høre på fortellingen

App Men her står skogens siste tre, vårt mummitroll var glad for det. Det gjorde godt å hvile nå blant blomstene solen skinte på....

Malin [avbryter] Ah! Jeg ser den, jeg ser... (Peker på solen)

((Amanda flytter hånden til Malin igjen))

App (leser samtidig) Da, så han noe stikke opp som endre i en liten topp. Er skorsteinspipen blitt så stor i huset der hvor mamma bor, sa en forbauset mummimann og spratt til værs. Så stormløp han den siste bakken, hipp-hurra! Hva tror du at det hendte da?

((Malin trykker på Mummitrollet så han begynner å gå. Alle ser på. Etter at mummitrollet har gått, trykker hun på han igjen. Han går videre.))

Petter Ah, nå forsvinner han!

((Malin og Amanda prøver å trykke på Mummitrollet igjen.))

Petter Nå begynner han på nytt igjen

((Alle ser på skjermen. De ler. Petter trykker på blomstene så de lager 'poppe' lyder))

Fredrik Det kan hende at det skjer noe.

Malin Ah (hun trykker også på blomstene)

Fredrik Det kan hende det skjer noe.

Petter Mhm. Kan være det skjer noe. Hva tror du skjer da?

Amanda Kan vi gå til neste side?

(.)

Amanda og
Malin Kan vi bla på neste side?

Petter Skal vi bla å på neste side?

Amanda JA

Malin JA, se.

((Petter blar om, høytleseren begynner å lese. Malin og Fredrik ser og lytter. Amanda prøver å trykke på Mummitrollet så han kryper inn i tønna. Malin trykker også. Petter beveger på iPaden så luftballongen beveger på seg. Malin trykker på Mymlen så håret hennes beveger på seg.))

App Han fant nok ingen mamma der, men mymlen satt i stripe-klær på boksen der og gråt og gråt, så kjolen ble aldeles våt. Min lillesøster my er lei. Nå har hun nettopp løpt sin vei. Men mummitrollet sa som så; min kjære mymle, rolig nå. Hun er nok gjemt av en banditt i boksen der. Vi tar en titt. Så krøp de inn, om Mummi sa, hva tror du at det hendte da?

((Mens appen leser trykker Malin Lille My som titter frem bak tønna. Lille My ler. Hun får øye på plakaten som viser 'Den forsvunne Lille My'))

Malin SE, SE!! (Peker på plakaten)

Amanda Jeg ser ikke.

Malin Der, der! (.) Jeg ser noe, Jeg ser noe! (Hun peker på Lille My som titter frem ved tønna igjen)

Fredrik Ja, det er ett...

Malin Jeg så hun (Hun peker på plakaten med Lille My igjen)

Amanda Jeg og.

Petter Hvem er hun da?

Fredrik Det er hun som sitter på tunnelen.

Petter Husker dere hva hun heter?

Amanda Ne::i::

Fredrik Nei

Malin Jeg har vært på Mummitrollet før, men, og da [avbryter seg selv] Å:: en banditt!

((Malin trykker på banditten så den begynner å bevege på seg))

Petter Oi, banditten løper.

Fredrik Tror du hun er lei seg fordi han stjal noe?

Petter M:::

(.)

Malin Du, banditt, må stoppe!

Amanda Din banditt stopper!! (.) Banditten stopper nå!! (Hun holder ut pekefingeren i en 'fy'-bevegelse)

((Lille My titter frem i døråpningen og ler))

Fredrik Oi, vent, hvem var det?

Malin Det var hun...

Amanda [avbryter] BANDITT NÅ STOPPER DU!!

Malin Jeg tror det...

Petter Der stoppet han!

Malin DET ER EN REV (peker på banditten)

Petter Ser det ut som en rev?

Fredrik Nå kan vi bla!

Amanda og
Malin Ja, bla!

Petter Ja, bla du.

Malin Kan vi bla etterpå da?

Petter Jada.

((Fredrik blar om med pekefingeren. Amanda og Fredrik hviner av glede når de blar om til neste side))

Amanda og
Malin Æh!

Petter Oi!

App Da de kom gjennom, han og hun, for denne boksen mangler bunn, var ingen lille my og se, men der satt frøken hespetre med tjafset hår og bisk og lang og fisket fisk med fiskestang. (.) Hun knurret farlig; gå sin vei, hvem våger å forstyrre meg. Hun biter, kom, sa mymlen nå, de gjorde seg så bittesmå og smøg seg inn i hulen, ja, hva tror du at det hendte da?

((Appen begynner å lese høyt og Amanda begynner med en gang å trykke på frøken hespetre slik at håret hennes reiser seg. Malin prøver å trykke på Mummitrollet.))

Fredrik ()

Amanda ()

Malin Der er lille... bu

Amanda Lille my

((Amanda og Malin trykker på fiskene så de hopper i havet. Malin trykker på markboksen. Alle trykker raskt etterpå når de ser at de kryper ut av boksen og ned i havet))

Fredrik Oi!

Amanda Jeg ser ikke noe.

Fredrik Markene kan gå når du trykker på skålen.

Petter M::: Da forsvinner de.

Fredrik Ja, de kan vi fiske med.

Petter ()

Malin Kan jeg få, kanskje, lov til å bla nå?

((Amanda begynner å bla))

Petter Du kan få lov til å bla hvis dere vil det.

((Amanda blar om))

Petter Sånn ja.

Fredrik Oi!

Petter Oi, se her.

Malin Etter på er det min tur til å bla.

App Nei, der var ingen lille My, det blåste med et redsomt gny, det pep og det ulte, HUTTETU, så håret reiste seg av gru, og rundt om kring hvor vinden hven, lå rullesten på rullesten. De klatret og de krøp blant dem, og mummitrollet ville hjem. Å, mymle, mumlet han. Jeg ser... [avbrutt]

((Mens appen leser høyt roterer Petter på skjermen så stenene faller ned. Amanda prøver å trykke på alt på skjermen, men får ikke til noe å bevege på seg. Til slutt trykker hun på steinen slik at Mummitrollet må hoppe til neste sten for å ikke bli truffet))

Amanda Nå hopper han!

Malin Nei, det er min tur til å bla (Begynner å forsøke å bla om)

Fredrik Det var morsomt! Jeg kan også være morsom. Når han så noe rødt og latet som om han falt, det var morsomt.

Petter (leende) Ja

Amanda Kan vi bla?

((Malin blar om))

Petter Oi.

((Amanda trykker på hemulen, men det skjer ingenting. Alle lytter til historien og ser på bildet))

App Der stod en rengjørings-hemul, som trodde at det snart var jul, og suget støv av et tapet, det morsomste hemulen vet. Maskinens store stygge trakt dro mummitrollet inn med makt, og ned i slangen, en, to, tre, ble melk og mymle suget med. Der var det grusomt mørkt og kaldt og meget støvet overalt...

(høytleseren fortsetter å lese fra teksten men det høres nesten ikke)

Amanda [avbryter] Amanda: Var mummitrollet der inni?

Petter Hva tror du?

Malin Kan du bla? Kan du bla?

Petter Tror du Mummitrollet var der inni?

Malin Kan vi bla?

Amanda og
Fredrik JA!

Petter Skal vi se... (Han bruker fingeren til å følge støvsugerrøret slik at Mummitrollet og melkespannet kommer frem)

Malin og
Amanda Jeg vil prøve

((Amanda prøver først))

Petter Oi, hvem var der da?

Malin MUMMI

Fredrik Jeg vil og prøve!

((Fredrik begynner først å følge støvsugerrøret, kort etter prøver Malin))

Amanda Dere, jeg ser ikke!

((Hun tar vekk hånden til Malin))

Petter Jeg tror dere må gjøre det en og en.

((Fredrik fortsetter å følge støvsugeren))

Malin Kan jeg få prøve?

Petter Ja, du kan få prøve etterpå.

((Petter trykker på støvsugeren slik at Mymlen hopper ut og frem. Malin begynner å følge støvsugeren på nytt))

Petter Oi, ser dere hva som skjedde?

Fredrik Jeg vil prøve

Amanda Jeg vil prøve

((Fredrik og Amanda prøver å trykke på støvsugeren sammen))

Petter Wræ

App ... og Mymlen fløy og melken for og mummitrollets skrekk var stor. Han skrek på mamma, stakkars troll, men mamma var på annet hold. Den lille My gikk glad og blid sin aftentur og kom forbi og hørte Mummis buldribull og tok en saks og klippet hull. Å nei::: så svarte dere ble, sa lille My og måtte le og måtte sette seg, og satt fordi hun lo så hun ble matt. Å Lille My, skrek Mymlen. HEI, Så deilig at vi ble reddet av deg. Hemulen kom med lange skritt, men alle kom seg ut så vidt av vinduet, så alt gikk bra... Hva tror du at det hendte da?

Malin Kan noen bla?

((Fredrik blar om. Amanda trykker med en gang på Filifjonken.))

App En filifjonke kledd i rødt, lå utenfor og sov så søtt.

Malin [avbryter] Hun heter filifjonka (peker på filifjonka)

Petter Hun i rødt ja

Malin Fili, fili, fili

App (fortsetter) Men filifjonken våknet opp og spratt i været med et hopp og huiet høyt i vilden sky. Nå ble hun flat, sa Lille My. Hun for som skutt fra et gevær tvers gjennom dette bildet her. Du ser at hullet hun har gjort, er nesten som en åpen port. Den veien vil vi også ta, hva tror du at det hendte da?

((Mens appen leser høyt trykker Amanda flere ganger på filifjonka så hun beveger på seg. Hun prøver også å trykke på fuglen og på den lille rød figuren og på musen som løper avgårde. Petter trykker på sprekken så den åpner seg.))

Malin Oi, se (peker på papirrullen på siden.) (.) Hvem skal bla etterpå?

Fredrik Hm

Amanda Jeg eller deg.

Malin Kan noen bla?

Fredrik Jeg ((tar frem fingeren for å bla))

Amanda Jeg ((Blar om))

Petter Se her

((prøver å hindre dem fra å bla om siden da det er en fargeleggingsmulighet de hopper over))

Fredrik Æ

Amanda Oi!

((Trykker på kåpen til filifjonken som henger i treet))

Malin Lille mu sin drakt

Fredrik Hva skjer hvis man trykker her? ((Trykker på trærne, ingenting skjer))

App Ja, filifjonken fløy, som sagt, men etterlot som røde drakt. Det var da trist, da Lille My, nå må hun kjøpe seg en ny. Men stormen ved en øde strand slo bølgene høyt opp mot land, og kvelden kom, og uglen skrek [avbrutt]

((Mens appen leser høyt prøver de å trykke på flere ting på skjermen. Amanda trykker på uglen så den faller ned))

Fredrik Oi:::

Malin Hu

Amanda Hæ:::?

Petter Oi, der kom det en ny ugle

((Amanda trykker på den igjen. Den faller ned))

Amanda: Kan vi bla videre? Det er så kjedelig med bare uglen som beveger på seg.

((Fredrik blar om))

Fredrik Wæ

Malin Kan jeg få bla etterpå?

Amanda Ja, for nå har Fredrik fått bla flere ganger.

((Alle blir stille for å høre på fortellingen))

App Uhu, så nifst. Der inne satt en svær forsamling hattifnatt og luktet svidd av lynnedslag. De var elektriske i dag. Vi brenner opp, sa Lille My sånt fanteri, sa Mymlen, fy! Og alle sprang de ut derfra, hva tror du at det hendte da?

Malin Min tur

((Petter trykker på hattifnattene slik at det begynner å lyne, og slik at det blir flere. Han trykker også på treet slik at lynet slår ned i det og det brekker))

Fredrik Hei::: Oi! ((han trykker også på treet igjen slik at det blir helt og knekker på ny))

((Malin prøver å bla om))

Fredrik Oi se på den

((Han trykker på hattifnattene som sitter inne i trestammen. De blir fler og færre desto fler ganger han trykker på de))

Amanda Vi vil bla videre. (.) Der så jeg litt. ((Hun får en titt på neste side))

Malin Å:::

Petter Dere må ikke trykke samtidig

((Fredrik slutter å trykke og setter seg tilbake. Malin blar om))

Amanda O::i

((Hun trykker på paraplyen til lille My slik at den lukker og åpner seg. Hun gjør dette flere ganger. Malin og Fredrik lytter til høytleseren.))

App Nå stormet det nok enda mer. Det øste-pøste som du ser. Nå drukner vi, sa Lille My, og kjøpte seg en paraply. Og marken som var meget våt, ble som et hav av mymlens gråt. Til solen endelig stod opp og varmet hennes lille kropp. Men se! Bak skyen stikker frem to mummi-ører, ser du dem? Da er vi kanskje reddet? Ja? Hva tror du at det hendte da?

Amanda Jeg kommer til å savne mamma i kveld. Og pappa. Fordi de skal på julebord i kveld. Fordi farmor skal passe meg.

Petter Ja.

Amanda GÅ vekk den dumme skya::: ((Hun prøver å trykke på den store sorte skyen))

Malin Skal vi... nei nå er det...nei nå er det...

((Fredrik trykker på mymlen))

Fredrik Oi, hun tok opp kjolen!

((Amanda blar om))

Petter Mhm, det gjorde hun.

((Amanda trykker med en gang på Lille My som henger i luften med paraplyen, paraplyen lukker seg så hun faller ned))

Petter Oi...

((Fredrik ler. Amanda og Fredrik prøver å trykke på samme plass på skjermen, men det skjer ikke noe. Petter trykker på skjellene og viser dem at det ligger noe inni. Amanda trykker også på de. Amanda trykker igjen på Lille My når hun kommer tilbake.))

App Nå er alt farlig slutt for dem som endelig har kommet hjem. Du ser de er i god behold, for her er mamma mummitroll som mellom gressets [avbrutt]

Amanda Jeg, jeg, jeg, jeg, jeg.

((Amanda trykker rundt på hele skjermen. Fredrik trekker hånda unna. Amanda blar om mens hun gjør dette. Høytleseren blir ikke ferdig.))

Petter Oi.

Fredrik Nå bladde du om.

App Akk. Da melke-skjenken sto for tur, satt melken fast, for den var sur. Men Mummi mamma sa med kraft: FRA NÅ AV VIL VI DRIKKE SAFT! (.)

((Malin begynner å bla om før fortellingen er ferdig))

Amanda A:::... Babababa. Nei, vi må se om det er noe mer.

((Hun begynner å trykke på Mummimamma og mummitrollet. Hun trykker deretter på brusglassene til Lille My og Mymle. De lager slurpe-lyd og saften blir borte når de trykker på dem))

App Men, så altfor lite simpelthen ble siste hull som var igjen og Lille My sa: Vi må bli i denne boken her, fordi vi er så altfor store, vi.

((Fredrik prøver å trykke på Mummitrollet))

Amanda Ikke, Fredrik!

Malin Kan vi bla... ((hun begynner å bla om))

((Fredrik trykker på saftglassene slik at de tømmes igjen. Malin får ikke bladd om))

Malin Kan du slutte? ((Hun blar om))

Petter OG snipp snapp snute så var dette eventyret ute.

Malin igjen, igjen, igjen, igjen, igjen...

Høytopplesning av bildeboken *Hvordan gikk det?* Tid: 09:00 min

((Petter legger fra seg iPaden og tar frem bildeboken. Han blar opp og forbi tittelbladet, og begynner å lese på første dobbeltside oppslag))

Petter Nå skal vi lese boken her

Alle barna Ahhh....

Petter Så skal vi se om det er noe her vi kan lese.

Amanda Jeg kan ikke se

Malin Jeg kan IKKE se

((Amanda og Malin setter seg nærmere boken, slik at de ser bedre))

Petter Et lite mummitroll gikk gjem fra melkemannen klokken fem. Det var et melkespann han bar, men huff, så lang den veien var! Og vinden pep og sukket der i alle skogens mørke trær, og snart kom skumringen – huff ja! Hva tror du hendte da?

Fredrik ()

((Petter blar om til neste side))

Petter Men her står skogens siste tre. Vårt mummitroll var glad for det. Det gjorde godt å hvile nå blant blomster solen skinte på.

((Amanda peker på på Mummitrollet på det andre oppslaget. Smiler og lener seg tilbake))

Fredrik ()

Petter DA så han noe stikke opp som endte i en liten topp. Er skorsteinspipen blitt så stor i huset der hvor mamma bor? sa en forbauset mummimann som spratt til værs. Så stormløp han den siste bakken: HIP-HURRA!!! Hva tror at det hendte da:::?

((Petter blar om til neste side. Barna sitter stille og hører på))

Petter Ah, Han fant nok ingen Mamma der, men Mymlen satt i stripe-klær på boksen der og gråt og gråt, så kjolen ble aldeles våt: Min lillesøster My er lei. Nå har hun nettopp løpt sin vei. Men mummitrollet sa som så: Min kjære Mymle, rolig nå. Hun er nok gjemt av en banditt i boksen der. Vi tar en titt. Ah::: Så krøp de inn, som Mummi. Hva tror du at det hendte da?

((Petter blar om til neste side))

Petter Ah, Da de kom gjennom, han og hun, for denne boksen manglet bunn, var ingen Lille My å se, men der satt frøken hespetre med tjafset hår og bisk og lang () og fisket fisk med fiskestang. Hun knurret farlig: GÅ SIN VEI! HVEM VÅGER Å FORSTYRRE MEG (.)

((Amanda peker på frøken hespetre etter at Petter å lest om henne))

Amanda [avbryter] (leende) Det er en rimebok.

Petter (fortsetter) Hun biter! Kom! Sa Mymlen nå, de gjorde seg så bittesmå og smøg seg inn i hulen – ja: hva tror du at det hendte da?

Amanda (syngende) rimebok

((Petter blar om til neste side))

Petter Nei, der var det ingen Lille My. Det blåste med reddsomt gny. Det pep og ulte – HUTTETU:::- så håret reiste seg av gru, og rundt omkring hvor vinden hvem, lå rullesten på rullesten. De klatret og de krøp blant dem, og mummitrollet ville hjem, Å mymle mumlet han. Jeg ser nok aldri Mummi Mamma mer! Fort ut – hvis dette skal gå bra! Hva tror du da hendte?

((Mens Petter leser høy forstyrrer Amanda og Malin hverandre og slutter å følge med på fortellingen. Fredrik følger nøye med og kikker ned på oppslaget. Petter blar om til neste side. Alle ser på oppslaget og lytter når Petter leser videre.))

Petter Der stod en rengjørings-hemul som trodde at det snart var jul – ah – og suget støv av et tapet, det morsomste hemulen vet! Maskinens store stygge trakt dro mummitrollet inn med makt, og ned i slangen – en – to – tre ! – ble melk og mymle suget med! Der var det grusomt mørkt og kaldt og meget støvet overalt, (.) og mymlen fløy og melken for og mummitrollets skrekk var stor. Han skrek på Mamma, stakkars troll men Mamma var på annet hold.

((Amanda begynner å blåse luft med munnen sin akkurat som en støvsuger. Hun tester ut hvordan det føles å blåse luft mot hånden og lager mer lyd. Petter fortsetter å lese))

Petter Den lille My gikk glad og blid sin aftentur og kom forbi og hørte Mummis buldribull og tok en saks og klippet hull. Å NEI, Å NEI::: SÅ SVARTE DERE BLE! Sa lille My og måtte le, og måtte sette seg – og satt fordi hun lo så hun ble matt. Å lille My, skrek Mymlen. HEI, Så deilig at vi ble reddet av deg. Hemulen kom med lange skritt, men alle kom seg ut så vidt av vinduet, så alt gikk bra... Hva tror du at det hendte da?

((Amanda mister konsentrasjonen og begynner å ordne sokkene sine. Petter blar om og leser fra neste oppslag. Maling og Fredrik følger med mens Amanda fortsatt sitter urolig))

Petter En filifjonke kledd ut i rødt lå utenfor og sov så søtt. Men filifjonken våkent opp og spratt i været med et hopp og huiet høyt i vilden sky. Nå ble hun flat, sa lille My (.) Hun for som skutt fra ett gevær, tvers gjennom dette bildet her! Du ser at hullet hun har gjort, er nesten som en åpen port! Den veien vil også ta... Hva tror du at det hendte da?

Amanda Ja::

((Petter blar om til neste side. Alle lytter og ser))

Petter Ja:::,, filifjonken fløy som sagt men etterlot sin røde drakt. Det var da trist, sa lille My. Nå må hun kjøpe seg en ny. Men stormen ved den øde strand slo bølgene høyt opp på land, og kvelden kom, og uglen skrek så mummitrollet ren ble blek. Han sa; Til Mamma vil jeg gå med melken som hun venter på!

Da fikk de se et flammeskjær, hvem tror du at bor i huset der? Hvem tente lampen der ista? Hva tror du at det hendte da::?

Amanda (hviskende) wæ

Petter Ah

((Petter blar om til neste side. Alle sitter og følger med.))

Petter UHU::: – så nifst. Der inne satt en svær forsamling hattifnatt og luktet svidd av lynnedslag. De var elektriske i dag. Og her er huset til hattifnattene.

Fredrik Hva er hattifnatter?

Petter Hattifantter, hmm jeg vet ikke... hva tror du er hattifnatter?

Amanda Bla, bla, bla. BLA!

Malin Bla

((Amanda blar om, Fredrik sitter og tenker. Petter leser videre. Alle sitter og lytter. Mens Petter leser, tar Malin en sniktitt på neste side.))

Petter Nå stormet det nok enda mer. Det øst-pøste som du ser. Nå drukner vi ::: , sa lille My, og kjøpte seg en paraply. Og marken som var meget våt, ble som et hav av mymlens gråt, til solen endelig gikk opp og varmet hennes lille kropp. Men se! Bak skyen stikker frem to mummi-ører. Ser du dem? (.) Da er vi kanskje reddet? JA::, hva tror du at det hendte da?

Fredrik Ja:::

((Fredrik blar om akkurat i det Petter er ferdig med å lese. Petter leser videre på neste side.))

Petter Nå er alt farlig slutt for dem som endelig er kommet hjem. Du ser de er i god behold for her er Mamma Mummitroll som mellom gressets roser satt og rensert ripsen i en hatt! VELKOMMEN, sa hun, HEI! Aha:, der har vi melken – det var bra! Da tror jeg nesten det er best vi holder melk-og-bolle-fest! (.) Ah, kom inn, det var hva mamma sa, hva tror du at det hendte da?

((Mens Petter leser Amanda og Fredrik fikler med siden, og vil bla videre. Malin sitter og lytter. Amanda blar om når Petter er ferdig å lese))

Petter AKK, da melke-skjenken stod for tur, satt melken fast, for den var sur, uæsj ... Men Mummi Mamma sa med kraft, FRA NÅ AV VIL ALLE DRIKKE SAFT.

Fredrik Hvem?

Petter Mummimamma sa det.

Fredrik Mummi? Hvem er mummi mamma?

((Amanda peker med en gang på Mymlen))

Petter Hvem tror du er mummi mamma?

Amanda Hun! (peker fortsatt på Mymlen)

Malin Hun (peker på Mummimamma)

Petter Hun?

Fredrik Hvem er det?

Petter Kanskje det er hun, mummimamma? (peker på mummimamma)

Amanda Nei, det er hun! (Peker på Mymlen)

Peter: Er det hun? Du tror det er hun, og du tror det er hun (Han peker på de respektive når han snakker om dem) (.) Hvem tror du det er da, Fredrik?

Fredrik Jeg tror det er hun! (Peker på mummimamma)

Amanda Eller, jeg tror det er hun (Hun flytter fingeren sin til Mummi Mamma)

((Alle peker nå på Mummimamma på siste side))

Petter Det er Mummi Mamma. Men hvem er dette da? (Peker på Mummitrollet)

Alle barna Mummitroll.

Petter Hvem er disse da?

((Petter peker på Lille My og Mymlen på neste side. Han får ikke noe svar.))

Petter Men, vi kan lese videre? (.) Men så alt for lite simpelthen ble siste hull som var igjen. Og lille My sa, vi må bli i denne boken her, fordi vi er så altfor store, vi. (.) Og snipp, snapp, snute, så var boken ute.

((Han avslutter boken ved å lukke den sammen))