



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Hvordan formidle litteratur gjennom Virtual Reality?

- En analyse av VR-filmer som adaptasjon - og elever på 7. 9. og 10. trinns opplevelser og erfaringer i møte med litteraturformidling gjennom VR.

How to convey literature through Virtual Reality?

- An analysis of VR movies as an adaptation and student's experiences and encounter with literature dissemination through VR.

Hanna Therese Bekkestad

Master i barne- og ungdomslitteratur

Avdeling for lærerutdanning

Veileder: Åse Høyvoll Kallestad

15.05.2020

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, § 12-1.

Forord

Tenk- nå er jeg endelig i mål etter en interessant og omfattende skriveprosess. Det har vært spesielt å fullføre masteroppgaven samtidig som verden står midt i en pandemi. Jeg hadde ikke kommet i mål uten hjelp og støtte underveis og det er mange som skal takkes.

Først og fremst takk til Christian Lyder Marstrander for at jeg fikk bruke forfatterbesøket ditt som utgangspunkt for min masteroppgave og til Kjetil Palmquist for tilsending av VR-filmene.

En stor takk til min veileder Åse Høyvoll Kallestad for svært god veiledning. Uten din støtte, oppmuntrende og konstruktive tilbakemeldinger, hadde jeg aldri klart dette.

Takk til seminargruppen min, medstudenter og veiledere, for mange gode innspill underveis i skriveprosessen.

Takk Toky, Åshild og Line for pomodoro-lesing, koselige lunsjer og rare strekkepauser, og til Charlotte for god tilbakemelding.

Takk til Andrea og Emilie for lesestøtte på messenger! Det har vært godt å føle at man ikke jobber helt alene i disse koronatider.

Tusen takk til Nina for at du ville bruke ditt gode blikk til å gi meg tilbakemeldinger på teksten. Det har betydd mer enn du aner.

Tusen hjertelig takk til mitt kjære kollektiv, Maria, Kamilla og Gerd Vårin, for at dere gjør hverdagen til noe mer utover skriving og lesing.

Til slutt takk til familien for at dere alltid stiller opp og for åtte fine uker med masterinnspurt og hjemmekontor i felleskap!

Hanna

Ål, mai 2020

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan litteratur kan formidles gjennom mediet Virtual Reality (VR), ved å gjennomføre adaptasjonsanalyse av fire VR-filmer, og ved å analysere elever på 7. 9. og 10. trinns opplevelser og erfaringer i møte med litteraturformidling gjennom VR.

Studien tar utgangspunkt i et forfatterbesøk/litteraturformidlingsprosjekt gjennom *Den kulturelle skolesekken*, der forfatter Christian Lyder Marstrander formidler sin egen roman *Så hyggelig!* (2016). Romanen handler om Lorentz, en femten år gammel gutt, som prøver å finne ut av hvem han er og hvem han vil ha som sine venner. Gjennom romanen havner han i mange vanskelige og etiske valgsituasjoner. Elevene som deltar i forfatterbesøket får utdelt VR-briller, og ser i løpet av litteraturformidlingen fire VR-filmer, der fortellingen i *Så hyggelig!* er adaptert til VR-mediet.

Oppgaven plasseres i litteraturformidlingsfeltet og bygger på teori om litteraturformidling, adaptasjon, VR, og opplevelse og erfaring. De sentrale begrepene *opplevelse* og *erfaring* blir belyst ved hjelp av John Dewey og Hans-Georg Gadamer. For å undersøke elevenes opplevelse og erfaring er de kvalitative metodene semistrukturert gruppeintervju og observasjon brukt. Litterær analyse og adaptasjonsanalyse blir brukt for å analysere romanen og de fire VR-adaptasjonene.

Funn viser at selv om elevene synes VR-teknologien er spennende, og bidrar til å gjøre forfatterbesøket til en morsom opplevelse, blant annet fordi de selv blir hovedpersonen og får mulighet til å se alt fra hans synsvinkel, så har elevene likevel innvendinger. De opplever de etiske valgsituasjonene, slik de blir fremstilt i VR-filmene, som urealistiske og lite troverdige. I tillegg til dette begrenser VR-filmenes visuelle fremstilling elevenes mulighet til å bruke fantasien til å skape indre bilder, og gjør at elevene vurderer VR-filmene som mindre spennende enn høytlesning fra romanen.

Abstract

This master thesis explores how literature can be disseminated through Virtual Reality (VR). It is done by conducting an adaptation analysis of four VR-films, and by analysing the experiences of students in 7th, 9th and 10th grade in meeting with literature dissemination through VR.

The study is based on a writer's visit/literature communication project through *The Cultural Schoolbag* (TCS) where author Christian Lyder Marstrander conveys his own novel *Så hyggelig!* (2016). The novel is about Lorentz, a fifteen-year-old boy who is trying to discover who he is and who he wants to have as friends. On the journey to discover this he ends up in several difficult situations where he must make ethical choices. The students who participate in the writer's visit each received a set of VR goggles, and in the span of the literature communication project, they viewed four adaptations of the story *Så hyggelig!* In addition to this they were presented the story through an out loud reading from the novel.

This thesis can be placed in the literature dissemination research field and is built on theory on literature dissemination, adaptation, VR, and experience. The central concept experience is illuminated by John Dewey and Hans-Georg Gadamer. To examine the student's experiences, the qualitative methods of semi structured group interview and observation were used. Literary analysis and adaptational analysis were used to analyse the book and the four VR-movies.

Findings showed that even though students felt that the VR technology was exciting and contributed to make the writers visit fun, the students had certain objections. Even though they were able to place themselves in the main character's point of view, the visuals in the VR movies limited the student's individual ability to use their imagination and create mental images. This makes most students consider the VR movies less exciting than listening to the novel be read aloud. In addition, the students feel that the VR movies overly simplify the ethical dilemmas that Lorentz is placed in and made the dilemmas unrealistic.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
1. Innledning	7
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.2 Bakgrunn for oppgaven	8
1.3 Oppgavens materiale	9
1.4 Strukturen i oppgaven.....	10
2. Teoretisk grunnlag	12
2.1 Litteraturformidling	12
2.2 VR- teknologi	14
2.3 Adaptasjonsteori	17
2.4 Opplevelse og erfaring.....	19
3. Metodisk tilnærming	25
3.1 Valg av metoder.....	25
3.2 Observasjon og intervju	25
3.3 Litterær analyse og adaptasjonsanalyse.....	30
4. Litterær analyse og adaptasjonsanalyse	33
4.1 Handlingsreferat og karakterer	33
4.2 Plotanalyse av <i>Så hyggelig!</i>	34
4.3 Adaptasjonsanalyse av VR- adaptasjonene	38
4.4 Videre analyse av VR-adaptasjonene	46
5. Analyse og drøfting av datamaterialet	52
5.1 Kategorier i analysen	53
5.2 Ny teknologi	54
5.3 Å ta Lorentz` perspektiv i møte med «Den andre»	56
5.4 Valgfrihet og utforskertrang	60
5.5 Forventningspress	63
5.6 De vanskelige valgsituasjonene	65
5.7 Begrensning av elevenes forestillingsevne.....	69
5.8 Nok et forfatterbesøk	72
6. Avsluttende refleksjoner	75
6.0 Sammenfatning av funn.....	75

6.1	Veien videre.....	78
6.2	Konkluderende refleksjoner	78
7.	Litteraturliste.....	80
8.	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foreldre, lærere og elever.....	83
9.	Vedlegg 2: Godkjenning av prosjekt av NSD	86
10.	Vedlegg 3: Intervjuguide	88

Bildeliste:

Bilde 1:	Viser skjermbilde av Bandybanen (PQX Media, 2019d).	39
Bilde 2:	Viser skjermbilde av trener og mor på Bandybanen (PQX Media, 2019d).	40
Bilde 3:	Viser skjermbilde fra konfirmasjonssamling (PQX Media, 2019a).	42
Bilde 4:	Viser skjermbilde fra Jakken til Pia (PQX Media, 2019c).	43
Bilde 5:	Viser skjermbilde fra Konfirmasjonsmiddagen (PQX Media, 2019b).	45
Bilde 6:	Viser skjermbilde fra når Lorentz reiser seg for å tale (PQX Media, 2019b).	45

*«What is it like to walk in someone else's shoes?
Books allow us to imagine it, and movies allow us to see it,
but VR is the first medium that actually allows us
to experience it”.*

- Nick Mokey

1. Innledning

Skjønnlitteratur er en døråpner - gjennom fortellinger inviterer den leseren til å tre inn og oppleve en annen verden gjennom andre menneskers øyne. I møtet med ulike verdener og personer legger den til rette for at leseren, ved hjelp av fantasien, skaper indre bilder av det litteraturen formidler. Dette er med på å gjøre leseprosessen rik og mangfoldig. Marianne Røskeland viser at skjønnlitteraturen, ved å skape indre bilder hos leseren, bidrar til å utvide de forestillingene man har, og at det gir mulighet for leseren til å leve seg inn i andre mennesker og andre livssituasjoner (2020, s. 42). På denne måten kan litteraturen gi «innsikt i situasjoner og forhold som er annerledes enn dem leseren erfarer i eget liv» (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 13). I en tid hvor bildemedier står sterkt, trekker Røskeland frem at litteraturens evne til å gi leseren indre bilder, gir den et fortrinn fremfor andre uttrykksformer (2020, s. 44).

Skjønnlitteraturens estetiske virkemidler legger til rette for at leseren skaper disse indre bildene, og for litterære opplevelser og erfaringer gjennom å aktivere følelsene og sansene hos leseren. Samtidig legger de estetiske virkemidlene til rette for at skjønnlitteraturen appellerer til intellektet og til etisk refleksjon hos leseren. Professor i engelsk litteratur, Jakob Lothe, definerer etikk som «førestillingar om og refleksjon over kva som er rett og gale, akseptabelt og uakseptabel, godt og vondt» (2016, s. 13). Disse forestillingene, i tilknytning til rett og galt, kommer til uttrykk blant annet i litteraturens dialoger, fortellermåter og handling. Ved å lese litteraturen engasjeres leseren i ulike etiske spørsmål «gjennom utprøving av ulike handlingsalternativ og konsekvensane av dei» (s. 14). Dermed blir leseren invitert til å reflektere over hvordan man selv ville reagert i samme situasjon. Litteraturens etiske dimensjon kan bidra til å utfordre leserens ståsted og til å utvide perspektiv. I tillegg til dette er litteraturens fortellinger bærere av erfaringer, fordi tekstene selv er «måter å erfare og fortolke verden på, og de artikulere ofte ny erfaring» (Iversen & Reinton, 2001, s. 7). I møte med en annens persons erfaringer, inviterer den «leseren til etisk refleksjon knytt til erfaringar han eller ho har gjort i sitt eige liv» (Lothe, 2016, s. 13).

Hva skjer med de litterære opplevelsene, -erfaringene og de etiske refleksjonene hos leseren, når den litterære teksten blir adaptert og formidlet gjennom et annet medium, og de estetiske virkemidlene endrer seg? I denne oppgaven vil jeg undersøke dette nærmere ved å se på hvordan litteratur kan formidles gjennom mediet Virtual Reality. Dette vil jeg gjøre ved å analysere fire VR-adaptasjoner, i tillegg til at jeg vil analysere elever på 7., 9. og 10. trinn sine opplevelser og erfaringer i møte med litteratur som har blitt adaptert til Virtual reality (VR).

Masteroppgaven tar utgangspunkt i et forfatterbesøk fra *Den kulturelle skolesekken*, der forfatter Christian Lyder Marstrander formidler ungdomsromanen sin *Så hyggelig!*, og ser på hva som skjer når tekstens komplekse fremstilling blir adaptert til fire VR-filmer, og hvordan dette påvirker elevenes opplevelser og erfaringer i møte med fortellingen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i dette litteraturformidlingsopplegget fra *Den kulturelle skolesekken*, vil denne masteroppgaven ta for seg problemstillingen:

Hvordan formidle litteratur gjennom Virtual Reality?

- En analyse av VR-filmer som adaptasjon - og elever på 7. 9. og 10. trinnns opplevelser og erfaringer i møte med litteraturformidling gjennom VR.

Forskningsspørsmål som vil være med på å besvare problemstillingen er:

- I. Hva kjennetegner opplevelser og erfaringer?
- II. Hvordan er VR-metoden en adaptasjon?
- III. Hvilken betydning har VR for elevenes opplevelse og erfaring av litteratur?

Denne studien plasseres hovedsakelig i litteraturformidlingsfeltet, samtidig som teori i tilknytning til VR-teknologi og adaptasjon er relevant.

1.2 Bakgrunn for oppgaven

I 2019 ble det, i regi av Norsk barnebokinstitutt, foretatt en undersøkelse av litteraturformidling i *Den kulturelle skolesekken*. Forskningen resulterte blant annet i *Litteraturformidling og kunstopplevelse: En studie av Den kulturelle skolesekken (2019)*. I denne studien kom det blant annet frem at det er «behov for nytenkning med hensyn til hva litteraturformidling er og kan bidra med» (Ørjasæter & Skaret, 2019a). Forfatterne av boken, direktør for Norsk barnebokinstitutt Kristin Ørjasæter og førsteamanuensis Anne Skaret, begrunnet dette blant annet i at litteraturen får konkurranse fra digitale kanaler (2019a), og at barn og unge vender seg til teknologien snarere enn mot litteraturen. Videre skriver Kulturdepartementet i *Kulturens kraft. Kulturpolitikk for fremtida (2018)* at ny teknologi og digitale verktøy gir mulighet til å spre kunst og kultur til folk på nye måter, i tillegg til at det kan forsterke opplevelser (s. 50). De vektlegger at man gjennom å utnytte de mulighetene som ligger i teknologien, kan tilføre digitalt formidlet kunst og kultur nye kvaliteter (s. 50).

Et eksempel på slik teknologi er *Virtual reality* (virtuell virkelighet), videre referert til som VR. VR er et medium som gir brukeren en følelse av å være et annet sted ved digitalt skapte sanseintrykk, som vanligvis oppleves gjennom VR-briller (Urke, 2018, s. 19). VR-briller gir brukeren tilgang til et 360 graders univers, der man selv står i midten av det hele. Gjennom VR får man mulighet til å sette seg fysisk inn i noen andres situasjon, og en følelse av at man er en del av, eller veldig tett på, en historie (s. 105). VR-teknologi er interessant fordi den tilbyr en nærhet og tilstedeværelse i større grad en teknologi som har kommet tidligere: Man trer selv inn i en virtuell verden og er ikke lenger en passiv utenforstående, men en deltager. VR-teknologi gir brukeren mulighet til å oppleve og erfare det som skjer i VR-filmene, på en virkelighetstro og realistisk måte. Som det første prosjektet i *Den kulturelle skolesekken*, og eneste av sitt slag i Norge, bruker forfatter Christian Lyder Marstrander VR-teknologi til å formidle romanen sin *Så hyggelig!* som en del av sitt forfatterbesøk.

1.3 Oppgavens materiale

Forskningen vil ta utgangspunkt i et forfatterbesøk/litteraturformidlingsopplegg fra *Den kulturelle skolesekken*. Det er ungdomsromanen *Så hyggelig!* (2016) som blir formidlet av romanens egen forfatter Christian Lyder Marstrander. *Så hyggelig!* handler om 15 år gamle Lorentz som kommer fra Oslos beste vestkant. Han går på ungdomskolen og er opptatt av å holde fasaden. I sin hverdag strever for å leve opp til alle de ulike forventingene som stilles til ham. Han er på bandylaget, skal konfirmeres og drar på klasseset, og han blir stadig satt i situasjoner som gjør at han må ta valg i forhold til hvem han vil være, og hvem han vil være sammen med. Mange av disse valgene setter ham i vanskelige og etiske valgsituasjoner, og han ender ofte opp med å ta valg som ikke nødvendigvis blir til det beste for ham selv eller de rundt ham.

Forfatterbesøket ble gjennomført på 7. 9. og 10. trinn. I løpet av forfatterbesøket, som varte alt fra 45- 90 min, gjorde elevene skriveoppgaver, forfatteren leste høyt fra romanen, og elevene brukte VR-briller til å se fire VR-filmer der deler av romanen var adaptert. Gjennom VR-brillene fikk elevene mulighet til å være hovedkarakteren Lorentz og å se alt fra hans synsvinkel. Forfatterbesøket begynte med at elevene gjorde kreative skriveoppgaver.

Marstrander ønsket gjennom disse oppgavene å inspirere elevene til å skrive sine egne tekster, og vise hvordan han hadde arbeidet for å lage *Så hyggelig!*. Skriveoppgaven ble etterfulgt av høytlesing, før elevene ble bedt om å se første VR-film. Den første VR-filmen handler om Lorentz på bandytrening, og den blir avsluttet med en vanskelig valgsituasjon der Lorentz må ta stilling til om han vil svikte treneren og bandylaget, eller moren sin. I etterkant av VR-

filmen diskuterte elevene denne valgsituasjonen i plenum. Diskusjonen ble ledet av Marstrander. Videre vekslet forfatteren mellom å lese høyt fra romanen, gjenfortelle deler av fortellingen, og at elevene så VR-filmer. I løpet av forfatterbesøket så elevene totalt fire VR-filmer og fulgte Lorentz gjennom konformasjonsamlinger, i friminuttet og på selve konfirmasjonsdagen. Alle VR-filmene handler om Lorentz, og tre av filmene blir avsluttet med et dilemma der Lorentz stilles ovenfor et valg. Hver valgsituasjon ble diskutert i etterkant. Selve forfatterbesøket varierte litt fra gang til gang. Faktorer som tid, klasesammensetning, elevenes respons og elevaktivitet påvirket lengden og innholdet. Generelt var hovedstrukturen i opplegget slik det er beskrevet ovenfor.

1.4 Strukturen i oppgaven

Videre vil jeg kort gjøre rede for oppgavens struktur. Denne masteroppgaven er delt i seks deler; innledning, teoretisk grunnlag, metodisk tilnærming, litterær analyse og adaptasjonsanalyse, analyse og drøfting av datamateriale, og avsluttende refleksjoner.

I teoridelen presenterer jeg relevant teori om litteraturformidling, VR-teknologi, adaptasjon og de sentrale begrepene *erfaring* og *opplevelse*. Jeg begynner kapitlet med å beskrive litteraturformidlingsfeltet, og trekker frem ulike litteraturformidlingsuttrykk og strategier. Videre tar jeg for meg teori om VR- teknologi og sentral forskning i tilknytning til dette. Deretter ser jeg på adaptasjonsbegrepet, fordi VR-filmene adaptasjoner av den litterære teksten *Så hyggelig!*. Til slutt viser jeg hvordan John Dewey og Hans-Georg Gadamer behandler problemstillingens to sentrale begreper, *opplevelse* og *erfaring*, og viser hvordan jeg benytter meg av disse begrepene i oppgaven.

I metodedelen presenterer jeg metodene observasjon, semistrukturert gruppeintervju, litterær analyse og adaptasjonsanalyse. Observasjon og intervju bidrar til å belyse elevenes erfaringer og opplevelser i møte med litteraturformidling gjennom VR, mens den litterære analysen og adaptasjonsanalysen fungerer som verktøy for å analysere hvordan VR-filmene er en adaptasjon. Videre, i kapittel fire, gjennomfører jeg den litterære analysen av romanen *Så hyggelig!* og adaptasjonsanalysen av VR-filmene. Den litterære analysen blir gjort med utgangspunkt i Rolf Gaaslands *Fortellerens hemmeligheter: Innføring i litterær analyse* (1999), med søkelys på fortellingens plot og de vanskelige valgene som kommer frem i plottet. Adaptasjonsanalysen av de fire VR-filmene tar utgangspunkt i Arne Engelstads *Fra bok til film: Om adaptasjoner av litterære tekster* (2013), og sammenligner det narrative og det uttrykksmessige nivået i romanen og VR-filmene, og undersøker hvordan de vanskelige valgene fra romanen er videreført. I oppgavens femte kapittel presenterer og analyserer jeg

funn fra observasjon av forfatterbesøket, og de semistrukturerte intervjuene med elevene. Funnene vil bli drøftet i lys av hvordan VR-mediet påvirker elevenes *opplevelser* og *erfaringer*. I oppgavens avsluttende del vil funnene bli oppsummert. Vedlagt i slutten av masteroppgaven følger informasjonsskriv til foreldre, lærer og elever, godkjenningsskjema fra NSD og intervjumalen.

2. Teoretisk grunnlag

Studien min plasseres i litteraturformidlingsfeltet og adaptasjonsfeltet, og jeg vil derfor begynne med å trekke frem teori i tilknytning til litteraturformidling, -formidlingsstrategier, og -formidlingsuttrykk. Videre vil jeg se på hvordan VR- mediet fungerer som formidlingsverktøy, og hva som kjennetegner denne typen teknologi. VR-filmene jeg analyser i dette prosjektet er adaptasjoner, og derfor vil jeg også ta for meg relevant adaptasjonsteori. Avslutningsvis vil jeg se på opplevelses og erfaringsbegrepene i lys av teorien til Gadamer og Dewey, og vise hvordan jeg vil benytte begrepene videre i oppgaven.

2.1 Litteraturformidling

I sin artikkel *Verdier i bevegelse: Litteraturformidlingen, bibliotekarprofesjonen og utdanningen* (2010) definerer Knut Oterholm og Åse Kristine Tveit litteraturformidling som «en omfattende betegnelse på det å distribuere litteratur, være et mellomledd mellom litteratur og lesere og aktivt å skape situasjoner, arenaer og for der litteraturen blir synlig» (s. 7). Litteraturformidling er med andre ord en omfattende prosess som omhandler hvordan litteraturen når ut til leseren, gjennom for eksempel å bli synliggjort og presentert på biblioteker og skoler. Hva som er målet med litteraturformidlingen varierer, men ofte har man et ønske om å skape lesere, og at mottakeren skal fatte interesse for litteraturen og den bestemte boken eller serien.

I Norge er en av de viktigste litteraturformidlingsareaene *Den kulturelle skolesekken* (DKS):

Den kulturelle skolesekken (DKS) er en nasjonal ordning som sørger for at alle skoleelever i Norge får oppleve profesjonell kunst og kultur i skolen. Gjennom ordningen får elevene mulighet til å oppleve, gjøre seg kjent med og utvikle forståelse for ulike kunst- og kulturuttrykk. Kulturtilbudet skal være av høy kvalitet, og vise hele bredden av de seks kulturuttrykkene: film, kulturarv, litteratur, musikk, scenekunst og visuell kunst. (Kulturtanken, u.å.b)

Alle skoleelever i Norge får regelmessig besøk fra DKS, og slik sitatet fra Kulturtanken viser er litteraturformidling en viktig del av deres tilbud. Litteraturen elevene møter i DKS, blir formidlet gjennom forestillinger, skriveverksted, forfatterbesøk, eller andre formidlingsformer (Den kulturelle skolesekken, u.å). Målet med litteraturformidlingen i DKS er, for det første, at elevene gjennom litteraturmøtene skal få noe mer ut over den litteraturen de møter i undervisningen i skolen (Kulturtanken, u.å.a). For det andre ønsker de å vekke elevenes engasjement og nysgjerrighet, og at elevene selv skal ønske å fortsette å lese boken. Videre peker de på at litteraturen kan bidra til å gi elevene trøst og identitet, og utvide deres horisont.

Litteraturformidlingsopplegget jeg tar for meg i denne oppgaven, går under kategorien forfatterbesøk. Det er forfatter Christian Lyder Marstrander som selv kommer på besøk til ulike skoler, og han formidler sin egen bok *Så hyggelig!*. Samtidig skiller dette forfatterbesøket seg fra mange andre, fordi Marstrander benytter seg av VR- teknologi i formidlingssituasjonen. VR-teknologi er for øyeblikket lite brukt i skolen, og ved å presentere deler av sin roman gjennom VR-filmer, legger Marstrander til rette for at elevene får et annerledes litteraturmøte.

Ser man på grunnbetydningen av ordet «formidling», handler det om å være mellommann for noe, overbringe noe eller overføre noe (Tveit, 2004, s. 29). I tilknytning til dette prosjektet er det litteraturen som skal formidles og overbringes til elevene. I litteraturformidlingsprosessen har litteraturformidleren en sentral oppgave, han skal «bidra til at litteraturen når frem til leseren, gjennom produksjon, distribusjon, kritikk, tilgjengeliggjøring, visualisering eller veiledning» (s. 29). Ut ifra dette ser vi at formidlingsarbeidet som litteraturformidleren driver er en brobyggende aktivitet mellom litteraturen og mottakeren (s. 27). Tveit påpeker at formidleren ikke er nøytral i denne brobyggingsprosessen (s. 29), fordi formidleren tar valg som i større eller mindre grad legger føringer for hvordan litteraturen formidles, og hva som skal vektlegges. I dette prosjektet er formidleren forfatteren selv. Marstrander har valgt å gjennomføre sitt forfatterbesøk med skriveoppgaver, diskusjon, høytlesing og VR-film. Likevel er det VR-filmene som hovedsakelig står for mye av formidlingen av fortellingen om Lorentz. Marstrander uttrykker eksplisitt til elevene, under hvert forfatterbesøk, at de gjennom VR-filmene «skal få kjenne på kroppen hvordan det er å være Lorentz.

Formidlingsstrategier og formidlingsuttrykk

Ulike litteraturformidlingsopplegg benytter seg av ulike formidlingsstrategier og formidlingsuttrykk. I litteraturformidlingsopplegget i denne oppgaven, er det brukerinndragende formidlingsstrategier som tas i bruk. Det vil si at man ser på mottakerne som myndige subjekter og har fokus på dialog, i tillegg til at man forsøker å gjøre formidlingen til en større opplevelse (Rasmussen, 2016, s. 196-197). I dette litteraturformidlingsprosjektet er elevene aktive ved at de produserer tekst, diskuterer og at de gjennom VR-briller selv får oppleve historien fra Lorentz perspektiv.

Det finnes mange ulike litteraturformidlingsuttrykk, og bruken av disse har endret seg i løpet av årene. Den tradisjonelle bibliotekformidlingen med opplesing og parafrasering har fått flere uttrykk som dramatisering, bruk av bilde og lyd, og også bruk av teknologi. Tveit peker

på at bruk av teknologi kan bidra til å fornye litteraturformidlingen, samtidig som hun understreker at det er «viktig å spørre seg hvordan teknologien kan utnyttes til litteraturens fordel» (2004, s. 26). I min undersøkelse av hvordan formidle litteratur gjennom VR, vil det derfor også være relevant å se på om bruken av VR utnyttes til fordel for litteraturen eller ikke.

Kristin Ørjasæter trekker frem, i *Litteraturformidling og kunstopplevelse: En studie av Den kulturelle skolesekken* (2019), at barn og unges opplevelse bør komme i første rekke i litteraturformidlingen, og at de «må få anledning til å bygge opp sitt eget lager av kunstopplevelser og – erfaringer» (2019c, s. 18). Det betyr at litteraturformidlingen, i tillegg til å fokusere på synliggjøring av litteraturen, også må legge til rette for «mottakerens individuelle litterære kunstopplevelse og – deltakelse» (s. 18). Disse personlige opplevelsene trekker også flere frem: Avdelingsdirektør innenfor forskning og utvikling i kulturtanken, Ståle Stenslie, skriver i forordet av samme bok at han mener god litteraturformidling handler om «hvordan hver enkelt elev skal få tilgang til sin personlige opplevelse og deltakelse i kunsterfaringen» (2019c). Oppsummert betyr dette at det å formidle kunst, og i dette tilfellet litteratur til elever ikke «[skal] dreie seg om å fortelle [elevene] hva de skal mene og forstå, men snarere gi dem anledning til å oppleve kunsten gjennom sin egen kropp (...)» (Ørjasæter & Skaret, 2019b, s. 21). Vi ser at Marstrander gjennom brukerinndragende formidlingsstrategier og VR-filmer, kan legge til rette for at elevene får en litterær kunstopplevelse ved at de selv blir aktive deltagere.

2.2 VR- teknologi

For å si noe om formidling av litteratur gjennom VR-mediet skal jeg videre vise hva som kjennetegner denne typen teknologi og vise til relevant forskning.

I artikkelen *A Literature Review on Immersive Virtual Reality in Education: State Of The Art and Perspectives* (2015) trekker Laura Freina og Michela Ott frem at begrepet “Virtual Reality” har blitt brukt siden 1960- tallet, men at det har røtter tilbake til 1800- tallet. Likevel har ikke denne teknologien blitt tilgjengelig for folk flest før de siste ti årene. Dette har blant annet sammenheng med at VR-briller blir produsert i en prisklasse som har gjort det mulig for flere å ta i bruk teknologien.

Virtual reality (VR), blir i Cambridge digitale ordbok definert som “a set of images and sounds, produced by a computer, that seem to represent a place or a situation that a person can take part in” (VR, u.å). Som nevnt i innledningen betyr dette at VR gir tilgang til et 360 graders

univers, der brukeren av VR selv opplever å stå i midten av det hele (Urke, 2018, s. 19). Denne virtuelle virkeligheten oppleves gjennom VR-briller, med eller uten tilbehør som øreklokker og kontroller (s. 19). Ved å ta i bruk VR-brillene, som består av to skjermer med ulik input, blir hjernen lurt til å se en tredimensjonal verden. På denne måten plasseres man psykologisk et annet sted enn der man fysisk er, på en slik måte at brukeren av VR-brillene selv blir hovedpersonen. Slik erstatter VR virkelige sanseinntrykk med digitale (s. 20), og når dette er gjort på riktig måte, kan det man ser i brillene virke like reelt som det man ser i virkeligheten.

Muligheten brukeren av VR har til å være aktiv, vil være avhengig om det er VR-spill eller VR-film det er snakk om. I et VR-spill vil man ha kontroller, og brukeren vil i større grad ha mulighet til å påvirke det som skjer. I en VR-film vil man derimot ikke ha mulighet til å påvirke det som skjer i VR-filmen, men man vil ha mulighet til å velge hvor man vil se. I dette prosjektet brukes det VR-briller uten kontroller og øreklokker, og det er fire VR-filmer som vises. VR-filmene har lyd, og disse kommer ut fra hver enkelt VR-brille.

Et begrep som brukes mye når man snakker om VR, er *immersion* eller *immersjon*. Immersjon blir av professor Janet Murray, i *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace* (1997), definert som “the sensation of being surrounded by a completely other reality, as different as water is from air, that takes over all of our attention, our whole perceptual apparatus” (s. 98). Definisjonen indikerer at immersjon betyr at man blir omsluttet av en annen virkelighet, som overtar fokuset og hele sanseapparatet. Dermed blir brukeren av VR blir innlemmet i den virtuelle verden på en slik måte at det sosiale rommet rundt en forsvinner (Dvergdsdal & Aabakken, 2019). Eksempelvis vil elevene i dette prosjektet gå fra å sitte i klasserommet og se de andre elevene rundt seg, til å ta på seg VR-brillene og bli omsluttet i Lorentz` verden. VR-brillene vil blokkere de sensoriske inntrykkene fra den fysiske verden i klasserommet, og elevene vil stenges inne i det digitale miljøet. Kvaliteten og realismen i VR-filmene vil påvirke hvordan immersjonen oppleves av brukeren: “The more realised the immersive environment, the more active we want to be within it”(Murray, 1997, s. 126). Dette betyr at realismen vil påvirke hvor aktiv brukeren ønsker å være i den virtuelle verdenen.

Journalist og ekspert i digitale medier, Eirik Helleland Urke, argumenterer i sin bok *VR og AR: en norsk introduksjon til virtual og augmented reality* (2018), for at VR er en formidlingsrevolusjon (s.13-17).

Han begrunner dette med at VR tillater en annen, og nærere opplevelse enn film, lyd og bilde, alene og i samspill med hverandre, enn noe annet medium tidligere har kunne tilby oss. Teknologijournalisten Nick Mokey beskriver også VR-mediet som teknologi, som tilbyr noe utover det andre medier har kunnet gi oss: “What is it like to walk in someone else’s shoes? Books allow us to imagine it, and movies allow us to see it, but VR is the first medium that actually allows us to experience it” (2016). Selv om VR ofte sammenlignes med film, skjønner vi at det tilbyr noe annet enn det filmen har å tilby. Gjennom VR kan man i større grad kjenne på hvordan det er å være i Lorentz` verden, nettopp fordi man blir første person, og trer inn i miljøet der handlingen utspiller seg. Dette får elevene i forfatterbesøket erfare når de blir Lorentz, og får mulighet til å oppleve fortellingen med utgangspunkt i hans perspektiv.

Forskning

En studie fra Stanford University har undersøkt hvordan muligheten til å ta andres perspektiv gjennom VR påvirker brukeren. I artikkelen *Walk A Mile in Digital Shoes: The Impact of Embodied Perspective-Taking on The Reduction of Negative Stereotyping in Immersive Virtual Environment* (2006), argumenterer Nick Yee and Jeremy Bailenson for at virtuelle miljø gir en unik mulighet til å gi individer direkte tilgang til et annet menneskets perspektiv (2006). Studien lot en gruppe mennesker, gjennom VR, se seg selv som en eldre person. I etterkant kom det frem denne opplevelsen påvirket hvordan disse menneske så på eldre mennesker og at det reduserte negative stereotypier (2006).

VR-teknologien har blitt tatt i bruk i underholdningsbransjen, men har også de siste årene blitt introdusert innen høyere utdanning. Freina og Ott trekker frem, i sin litteraturanalyse av VR i skolen, at en av hovedgrunnene til å ta i bruk VR i skole og utdanning er at det gir elever og studenter mulighet til å leve seg inn i og oppleve situasjoner som de ikke kan få tilgang til fysisk (2015, s. 7). Videre kommer det frem i forskningsartikkelen til Lasse Jensen og Flemming Konradsen, der de har gjennomgått 21 studier i tilknytning til VR og utdanning, at VR kan brukes til å vekke interessen for et fag (2018). Likevel understreker de at opplevelsen elevene får i den virtuelle verden kan være så overveldende, at den stjeler fokuset fra selve læringen. De begrunner dette i at VR fortsatt er et nytt medium, og at det har et element av spenning knyttet til seg, fordi det er mange som ikke har testet det tidligere (Ringgaard, 2018). I tillegg til dette viser artikkelen at flere studenter opplevde «cypersickness» ved at de ble kvalme, og at kvalmen distraherer studentene fra selve læringsoppgaven (Jensen & Konradsen, 2018, s. 1).

Urke viser at visse ting er mer egnet til å bli formidlet gjennom VR enn andre (2018, s. 105): For det første trekker han frem er at det bør ha en verdi i seg selv å kunne bruke VR til å formidle opplevelsen av å være et annet sted. For det andre bør man ønske at mottakeren, gjennom VR, skal klare å sette seg inn i noen andres situasjon, eller man ønsker at mottakeren skal føle seg veldig tett på, eller som en del av en historie. For det tredje understreker han at miljøet fortellingen eller historien foregår i bør ha en funksjon; det skal kunne ha en egenverdi for den som har på seg VR brillene å kunne se seg rundt på egenhånd. Urkes punkter står i sammenheng med det Marstrander gjør i klasserommet når han velger å benytte VR til å formidle *Så hyggelig!* Ved å se VR-filmene i litteraturformidlingsopplegget opplever elevene miljøet, og omgivelsene til hovedpersonen Lorentz. VR-filmene gir elevene mulighet til å se seg rundt i finstua til Lorentz, på bandybanen, i friminuttet utenfor skolen og i menighetshuset der konfirmasjonsundervisning finner sted. På den måten gir Marstrander elevene mulighet til å være Lorentz og oppleve historien som om de er ham.

2.3 Adaptasjonsteori

Når et tekstforelegg blir adaptert innebærer det, slik Arne Engelstad viser i *Fra bok til film: Om adaptasjoner av litterære tekster* (2013), at det blir bearbeidet, justert, lagt til rette for og tilpasset et annet medium (s. 11). I dette prosjektet er det ungdomsromanen *Så hyggelig!* som er adaptert til fire VR-filmer. I adaptasjonsteorien er det lite teori som behandler adaptasjoner fra roman til VR-film, derfor har jeg valgt å ta utgangspunkt i teori i tilknytning til adaptasjon fra roman til film.

Professor i engelsk og sammenlignende litteratur, Linda Hutcheon, trekker frem i *A theory of adaption* (2012) at adaptasjonen alltid vil ha en tilhørighet til den opprinnelige teksten: “If we know that prior text, we always feel its presence shadowing the one we are experiencing directly. When we call a work an adaptation, we openly announce its overt relationship to another work or works” (s. 6). Hun understreker at den originale teksten, som er utgangspunktet, alltid vil ligge som en skygge bak adaptasjonen. Videre er hun opptatt av at man gjennom å kalle noe for en adaptasjon tydeliggjør relasjonen mellom tekstforelegget og adaptasjonen. En viktig del av adaptasjonsanalysen av VR-filmene vil derfor være å gå tilbake til den opprinnelige teksten, som i dette tilfellet er *Så hyggelig!* Da vil man kunne se hva slags valg som er foretatt, i forhold til hva som blir adaptert og tatt med videre. Adaptasjonen vil videreføre noe, og forkaste noe annet. Derfor kan man si at “adaptation is repetition, but repetition without replication” (s. 7). Noe repeteres, men uten at det blir en kopi av utgangspunktet. Derfor må en adaptasjon bli sett på og behandlet som en adaptasjon, og bør

tolkes og analyseres deretter (s. 6). De valgene som blir tatt i adaptasjonsprosessen i tilknytning til hva som skal videreføres er interessante; selv om det er samme fortelling som formidles, kan fortellingen likevel bli oppfattet ulikt. I dette prosjektet er det forfatteren selv som har hatt hovedansvaret for adaptasjonsprosessen fra roman til VR-filmer. Det er han som har tolket sin egen historie, karakterene, og plottet, og gjort valg med hensyn til hva som skal formidles videre. VR-adaptasjonen representerer noe nytt på grunn av disse valgene. Likevel vil adaptasjonen, slik Hutcheon viser, fortsatt ha tilknytning til originalverket *Så hyggelig!*.

Det som preger adaptasjonsprosessen, er hvilket medium teksten blir adaptert til. De ulike mediene har ulike muligheter, men også begrensninger: «mediets muligheter og begrensninger [gir] rammene for hva som kan kommuniseres» (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 49). I adaptasjonsprosessen fra bok til VR-film, endrer den grunnleggende modaliteten seg fra det tekstlige til det visuelle. Tekstens mangfoldige tolkningsrom er vanskelig å overføre til VR-filmene. Derfor må VR-filmene, slik Engelstad trekker frem, forenkle, forkorte og forandre (2013, s. 21). VR- adaptasjonen kan derfor oppleves som en reduksjon, i forhold til leseopplevelsen. Fredrik Hestvold peker på, i *Når bok blir til film* (2007), at når man leser romaner bruker man fantasien for å gi liv til informasjonen man får, og at skriftspråket på den måten gir leseren mulighet til å være medskaper, og på egenhånd lage bilder i hodet under lesingen (2007, s. 12). VR har ikke den samme muligheten. Litteraturforskeren Wolfgang Iser peker på denne forskjellen mellom film og roman:

With the novel the reader must use his imagination to synthesize the information given him, and so his perception is simultaneously richer and more private; with the film he is confined merely to physical perception, and so whatever he remembers of the world he had pictured. (1972, s. 288)

Iser hevder, slik det kommer frem i sitatet ovenfor, at man er mer aktiv når man leser litteratur enn når man får et ferdig skapt bilde gjennom filmen. I VR-filmene er bildene allerede skapt, og selv om dette kan innebære en begrensning, kan også VR-filmene kan gi andre muligheter enn romanen. Den har et annet uttrykk som ikke teksten kan få. Hestvold påpeker at filmspråkets styrke at «bildene og lydens rikdom gjør at vi opplever oss som kikkere rett inni en fremmed, detaljrik og helhetlig verden» (2007, s. 13). Hestvold fortsetter med å vise at gjennom VR-filmene, gjennom disse bildene, kan virke sterkere. Det er vanskeligere å «verne seg mot inntrykkene fra en film, fordi filmen kan presentere et langt på vei komplett sanseintrykk i løpet av brøkdelen av et sekund» (s. 13). Han understreker at filmmediet er

visuelt og det samme er tilfellet med VR-filmene. På denne måten legger filmen, og i dette tilfellet VR-filmene, til rette for at å sanses på en annen måte en skrift- og talespråket (s. 13).

2.4 Opplevelse og erfaring

I kjernen av mitt prosjekt står undersøkelsen av hvordan man formidler litteratur gjennom VR-mediet. Som en del av denne undersøkelsen, er elevenes subjektive opplevelser og erfaringer sentrale. Elevenes oppfatning av litteraturformidlingen bidrar til å belyse hvordan VR påvirker elevens møte med litteratur, og viser hvordan VR-adaptasjonen fungerer. Videre vil jeg ta for meg begrepene *erfaring* og *opplevelse* med utgangspunkt i den amerikanske psykologen, filosofen og pedagogen John Dewey, og den tyske filosofen og grunnleggeren av moderne, hermeneutisk refleksjon, Hans-Georg Gadamer. Deres teori vil bidra til å besvare forskningsspørsmål nummer en: Hva kjennetegner opplevelser og erfaringer? Dewey belyser hovedsakelig erfaringsbegrepet, og han gjør det gjennom filosofi, mens Gadamer tar for seg både *opplevelsen* og *erfaringen* ut ifra hermeneutikken. Hermeneutikken er, sett fra Gadamers synspunkt, en filosofisk teori om all forståelse (Alnes, 2018). Dewey og Gadamer oppfatter begrepene ulikt, men de har likevel noen tangeringspunkter. Avslutningsvis vil jeg forklare hvordan jeg videre vil benytte meg av disse begrepene i oppgaven.

Gadamers opplevelsesbegrep

Når Gadamer diskuterer opplevelsesbegrepet i *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (2010), gjør han det med utgangspunkt i at det opplevde alltid er det selvopplevde (s. 89), og at opplevelsen både kan være flyktig og varig. Han skriver at opplevelse betyr «å fremdeles være i live når noe skjer» (s. 88), og at dette viser at opplevelser er av umiddelbar karakter. Samtidig understreker han at opplevelsen også kan ha et varig innhold - noe som blir viktig og av betydning (s. 89). Det varige innholdet gjør at en hendelse går fra å *oppleves* til å bli *en opplevelse*:

Det vi regner som opplevelse, skiller seg fra andre opplevelser, hvor noe annet blir opplevd, men også fra de delene av livsløpet hvor «intet» blir opplevd. Det vi regner som en opplevelse, flyter ikke bare forbi i bevissthetslivets strøm- det er ment som en enhet, og oppnår dermed en ny måte å eksistere på. (s. 95)

Her ser vi at Gadamer skiller mellom at noe *oppleves*, og at det blir til *en opplevelse*. *En opplevelse* differensierer seg fra de andre opplevelsene ved at den er fullført som en enhet. Den setter spor i individets bevissthet og fører til erkjennelse (s. 89). Videre vil jeg ta for meg

hvordan Gadammers beskrivelse av *en opplevelse* har likhetstrekk med Deweys erfaringsbegrep.

Deweys erfaringsbegrep

Der vi på norsk har to ulike ord, som viser at det er et skille mellom *opplevelsen* og *erfaringen*, har man på engelsk bare ordet «experience». I Deweys verk *Art as experience* og *Experience and thinking*, blir *experience* i de norske oversettelsene oversatt til begrepet *erfaring*. Når jeg videre tar for meg Dewey sin teori i tilknytning til *experience*, gjør jeg dette med utgangpunkt i at det først og fremst er *erfaringen* han snakker om.

Dewey skiller mellom at noe *erfares*, og at noe blir til *en erfaring*. Han trekker frem at vi har *en erfaring* «når det materialet vi erfarer får nå frem til en fullbyrdelse» (2008b, s. 196).

Denne fullbyrdelsen innebærer at erfaringen blir tilsidesatt og avgrenset (s. 196). Deweys definisjonen av *en erfaring*, er i tråd med Gadammers avgrensning av *en opplevelse*: Gadammers opplevelsesbegrep, der det varige blir løftet frem, viser til Deweys avgrensede erfaring. Selv om Gadamer og Dewey bruker ulike begreper, ser vi at de omtaler det samme. For å tydeliggjøre skillet mellom opplevelsen og erfaringen videre i oppgaven, vil derfor *opplevelsen* vise til de flyktige og umiddelbare «der-og-da-øyeblikkene» elevene har i løpet av litteraturformidlingen og VR-filmene. Elevenes umiddelbare verbale respons og reaksjoner under litteraturformidlingen, vil være en måte disse opplevelsene uttrykkes på. *Erfaringen* vil videre vise til erkjennelsen som oppstår i elevens bevissthet i etterkant, men også underveis i formidlingen. *Erfaringen* vil være fullendt og avgrenset (2008b, s. 196) fra de flyktige opplevelsene, og gjennom blant annet elevenes refleksjon, vil den bli varig og av betydning. Videre vil jeg belyse erfaringens dynamikk, premisser, og estetiske opplevelser og -erfaringer.

Erfaringens samspill og premiss

Et annet sentralt aspekt Dewey tar for seg, er erfaringens dynamikk - den oppstår i samspillet mellom mennesket og en side ved menneskets verden (2008b, s. 203). Samspillet blir av Dewey trukket frem som et kriterium for at en erfaring skal kunne oppstå (s. 203). Gadamer er også opptatt av dette, og viser at erfaringen oppstår når man blir konfrontert med «Det andre» eller «Den andre» (Henriksen, 2013, s. 384). Konfrontasjonen legger noe til og utvider synet mennesket har på verden (s. 384). Derfor vil møtet og samspillet med «Det-» eller «Den andre» forandre, bryte opp og destabilisere det utgangspunktet individet tidligere forstod noe ut ifra (s. 384-385). Erfaringen vil derfor kunne føre til ny innsikt og forandring hos individet.

Dette er i tråd med Dewey, som viser at en erfaring må føre til handling eller forandring på et eller annet plan:

When we experience something, we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return: such is the peculiar combination. (Dewey, 2008a, s. 146)

Erfaringen vil få konsekvenser for individet, og slikt Dewey viser ovenfor vil den som gjør seg en erfaring handle på det, gjøre noe med det, lide eller underkaste seg konsekvensene. Dermed vil erfaringen også påvirke individets emosjoner. I dette prosjektet er det samspillet mellom elevene og romanen, og elevene og VR-adaptasjonene, som legger til rette for erfaringer. Det er først og fremst gjennom VR-adaptasjonene at elevene blir konfrontert med fortellingen om Lorentz, gjennom at de selv blir Lorentz og tar hans perspektiv. Dersom dette møtet skal resultere i en erfaring hos elevene i etterkant, vil det slik Gadamer viser, innebære at elevene opplever en form for erkjennelse som kan lede til innsikt eller forandring. Den potensielle erfaringen elevene gjør seg i løpet av litteraturformidlingen vil da kunne innebære ny kunnskap, eller forståelse og mulig, slik Iversen og Reinton trekker frem, artikulere ny erfaring (2001, s. 7).

I følge Dewey må erfaringen oppfylle noen premisser for at den skal kunne oppstå (2008b, s. 203). For det første mener han at erfaringen, som vist ovenfor, må være et resultat av samspillet mellom mennesket og en side av den verden mennesket lever i (s. 203). For det andre er dette samspillet avhengig av en avslutning som gjør at den blir avgrenset og tilsidesatt fra strømmen av opplevelser (s. 196). For det tredje er erfaringen avhengig av persepsjon, som handler om hvordan menneskets sanseinntrykk stimuleres (Teigen & Svartdal, 2020). Derfor vil man ikke nødvendigvis gjøre en erfaring, selv om opplevelsen man har skulle tilsi det: For eksempel kan et barn ha en sterk opplevelse, men på grunn av manglende tidligere erfaring, vil ikke opplevelsen ha særlig stor dybde eller rekkevidde, og fester seg derfor ikke som en erfaring (Dewey, 2008b, s. 203). I tillegg til dette mener Dewey at erfaringen må få mulighet til å slå rot, og det må være en balanse mellom at individet handler og tar imot inntrykk, uten at man «begynner på noe annet så altfor raskt» (s. 204).

Ut ifra dette ser vi at dersom opplevelsene elevene har under litteraturformidlingen skal kunne bli til erfaringer, vil det innebære at samspillet mellom VR-adaptasjonen og elevene når en fullbyrdelse og avslutning. Elevenes persepsjon spiller videre en viktig rolle, og deres tidligere erfaringer og kognitive utvikling vil påvirke om opplevelsen leder til en erfaring. I

tillegg vil det være av betydning om erfaringen får tid til å feste seg - elevene må mulighet til å respondere og reflektere, uten at noe avbryter erfaringen før den blir fullført.

Den fullendte erfaringen

Måten en erfaring påvirker individet, kan man bare fullt ut forstå etter at en hendelse er avsluttet. Etter at hendelsen er avsluttet, vil individet da blir eier av erfaringen. Erfaringen vil, slik som Dewey trekker frem, stå ut ifra strømmen. Dewey viser at «når vi går igjennom en erfaring i tankene *i ettertid*, kan vi komme til å oppdage at én bestemt egenskap var fremtredende nok til å betegne hele erfaringen» (2008b, s. 198). Man vil da snakke om *den* familiekrangelen, *det* måltidet eller *den* konserten (s. 197). Man kan derfor, i samtale med noen, se på bruken av blant annet pronomen for å identifisere om en erfaring kan ha funnet sted. Dersom for eksempel *det* eller *den* blir brukt, kan det ifølge Dewey være en god indikator på at noe har blitt til en erfaring. Derfor vil jeg i intervju av elevene i etterkant av litteraturformidlingen, se på hvordan elevene omtaler litteraturformidlingen og VR-adaptasjonen. Dette vil kunne være viktig kunnskapskilde for å kunne si noe om elevene er i besittelse av en erfaring. Samtidig ser man, slik Gadamer erkjenner, at: «Erfaringsbegrepet er etter mitt skjønn – og dette kan høres paradoksalt ut – et av de minst klare begrepene vi har» (2010, s. 387).

Estetiske erfaringer og -opplevelser

I følge Dewey vil enhver fullendt erfaring være en estetisk erfaring (2008b, s. 205). Han beskriver det estetiske i erfaringen som alt som er med på å gjøre det til en «vurderende, sansende og nytende handling» (s. 205). Tidligere har estetikk-begrepet, slik Baumgarten først definerte det på 1700-tallet, skilt mellom den forstandsmessige og sanselige erkjennelse (Baumgarten, 2008, s. 11). I nyere teori i tilknytning til estetikk-begrepet rommer begge deler. Ut ifra dette ser vi at en estetisk erfaring oppstår i vekselvirkning gjennom å sanse, fornuften og forståelsen, og refleksjonen.

I all opplevelse av kunst er det estetiske virkemidler som påvirker opplevelsen og erfaringen. Disse estetiske virkemidlene sørger for at hvert individ får ulike kunstopplevelser, og vil igjen påvirke fortolkningen i etterkant. I dette prosjektet formidler Marstrander ungdomsromanen *Så hyggelig!*, og han gjør det gjennom høytlesing og VR-filmer. Selv om romanens litterære virkemidler vil kunne bidra til å gi elevene en estetisk opplevelse og erfaring, ser vi likevel at det er VR-filmene som står for største delen av formidlingen. VR-filmene er adaptasjoner,

lagd med utgangspunkt i romanen og de vil videreføre noe av fortellingen om Lorentz samtidig som det vil tilføre noe nytt.

Den estetiske *opplevelsen* vil i dette prosjektet innebære den umiddelbare der-og da-hendelsen (Gadamer, 2010, s. 88), som gjennom litteraturens eller VR-filmens virkemidler, aktiverer sanser, følelser og fornuft hos elevene. «[D]e umiddelbare forestillingene og stemningene som skapes» (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 18) under høytlesingen og VR-filmene, hører også med her. Det estetiske ligger i teksten og i VR-filmene som et potensial, «men blir realisert først i møtet mellom [verket og mottakeren]» (s. 18).

Den *estetiske erfaringen* vil være den fullførte erfaringen som oppstår i vekselvirkning mellom det elevene sanser, tenker og reflekterer over, og som fører til en form for handling i møte med fortellingen om Lorentz. Selv om romanens litterære virkemidler, og VR-mediets visuelle virkemidler, vil kunne bidra til å gi elevene en estetisk opplevelse og erfaring, vil det likevel være VR-filmene som står for hoveddelen av formidlingen. Derfor vil det hovedsakelig være VR-filmene som legger til rette for elevenes estetiske opplevelser og erfaringer i dette prosjektet.

Selv om sansene er en viktig del av den estetiske erfaringen, understreker likevel Dewey at det å sanse i seg selv ikke er en estetisk erfaring. Den sansemessige tilfredstilnelsen av syn og hørsel er estetisk når den «er knyttet til den aktiviteten den selv er en konsekvens av» (2008b, s. 207). Det vil i mitt prosjekt bety at det elevene sanser i relasjon til historien om Lorentz, gjennom blant annet VR, vil kunne være bli en del av en estetisk erfaring og opplevelse fordi det er knyttet til formidlingsaktiviteten den selv er en konsekvens av.

Videre bruk av begrepene

Videre i oppgaven vil begrepene *opplevelse* og *erfaring* bli benyttet med utgangspunkt i det jeg har vist ovenfor. I tråd med det som Dewey og Gadamer løfter frem, går det et skille mellom erfaringen og opplevelsen der opplevelsen er de umiddelbare, flyktige hendelsene (Gadamer, 2010, s. 88), og erfaringen er avtrykket hendelsene gir. Både opplevelsene og de mulige erfaringene vil kunne oppstå i samspill mellom VR-mediets og elevene, men også i møte med fortellingen gjennom høytlesing. Denne forståelsen av begrepene betyr at elevene, under litteraturformidlingen, vil kunne oppleve mye uten at det nødvendigvis fester seg som noe varig og av betydning (2010, s. 89), og blir til en erfaring. Det er avhengig av elevenes persepsjon, deres tidligere erfaringer, og deres refleksjon i etterkant (Dewey, 2008b, s.203-204). Dersom det elevene opplever når en fullbyrdelse, og trer ut som noe varig og av

betydning, og fører til innsikt, forandring og handling (Dewey, 2008a, s. 146) på et personlig plan så kan det antyde at elevene har gjort seg en erfaring. Elevene er også avhengig av tid, slik at erfaringen kan få feste seg (Dewey, 2008b, s. 204). Både opplevelsene og erfaringene vil være estetiske, fordi VR-adaptasjonen og romanen estetiske virkemidler aktiverer sanser, fornuft og følelser. Det estetiske er til stede i både adaptasjonen og teksten som et potensial som kan bli realisert i møte med elevene (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 18).

3. Metodisk tilnærming

3.1 Valg av metoder

I min undersøkelse av litteratur som blir formidlet gjennom VR er analysen av VR-adaptasjonen, og elevenes opplevelse og erfaring i møte med litteraturformidlingen, en sentral del. Derfor har jeg valgt å benytte to metoder som belyser elevenes opplevelser og erfaringer, og to metoder som bidrar til analysen av VR-filmene. For å kunne undersøke elevers opplevelser og erfaringer benytter jeg metodene observasjon og intervju, og de fungerer i denne sammenhengen som kvalitative forskningsmetoder, som belyser elevenes opplevelse og erfaring gjennom å observere dem under forfatterbesøket og intervju dem i etterkant. Videre bruker jeg metodene litterær analyse og adaptasjonsanalyse, for å undersøke hvordan VR-filmene er en adaptasjon og hvordan de formidler fortellingen om Lorentz.

3.2 Observasjon og intervju

Det er hovedsakelig to hovedretninger innenfor metode som blir brukt når man forsker: Kvalitative og kvantitative metoder. Hovedforskjellen mellom de to er at de kvantitative metodene går i bredden, mens de kvalitative metodene går i dybden (Dalland, 2017, s. 52-53). I denne oppgaven bruker jeg kvalitative metoder fordi de, slik Olav Dalland trekker frem i *Metode og oppgaveskriving* (2017), «tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle» (s. 52). Dalland viser at de kvalitative metodene ofte er fleksible, og tilbyr forskeren mulighet til å gå i dybden, og gir mulighet til å se et fenomen innenfra. Noe av den informasjonen jeg var på jakt etter i denne studien lå i elevenes subjektive opplevelse og erfaring. Dette er data som ikke nødvendigvis er så lett å måle, og jeg valgte derfor kvalitative metoder fordi jeg gjennom dem kunne få den informasjonen jeg trengte.

Innenfor de kvalitative metodene benyttet jeg observasjon og semistrukturert gruppeintervju. Fordi dette er et forfatterbesøk og et litteraturformidlingsopplegg, var det nødvendig å se hvordan opplegget var lagt opp gjennom å observere. I tillegg gav observasjonene meg innblikk i elevenes umiddelbare opplevelse gjennom det de verbalt uttrykte, og gjennom kroppsspråket. I de semistrukturerte gruppeintervjuene, satte elevene ord på forfatterbesøket og sine opplevelser og erfaringer i tilknytning til dette. I elevenes egne beskrivelser lå informasjonen jeg søkte.

Observasjon

Observasjon kan defineres som «[s]ystematisk overvåking av adferd eller tale i naturlige situasjoner» (Kunnskapssenteret, 2009). Derfor kan observasjon gi innsikt i hvordan

situasjoner foregår. I mitt prosjekt var elevenes spontane reaksjoner under forfatterbesøket en viktig kilde til informasjon. Det samme gjaldt elevenes diskusjoner av valgsituasjonene som de ble presentert for i VR-filmene. Slik Aksel Tjora beskriver i *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2012), får man ved observasjon tilgang til den sosiale situasjonen, og opplevelsen slik den er, og ikke slik de observerte tolker den (s. 38). Observasjonen fungerte derfor i min studie også som et supplement til intervjuene. Når man observerer vil man aldri, slik Priikko Rautaskoski påpeker, kunne gjøre dette med et rent objektivt og nøytralt blikk (2012, s. 98). Jeg var klar over at min observasjon ville bli et resultat av min tolkning av situasjonen. Min forståelse av det som skjedde ble farget av meg, min bakgrunn og min forforståelse, og mitt ønske. Derfor forsøkte jeg å notere ned det som skjedde i klasserommet under forfatterbesøket, uten å trekke for mange konklusjoner, og gjøre for mange tolkninger.

Semstrukturert gruppeintervju

I tillegg til observasjon, intervjuet jeg elevene i etterkant av forfatterbesøket. Intervju kan defineres som en samtale som har en viss hensikt og struktur (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Gjennom intervju kan man få bedre forståelse av mennesker fordi man får høre om deres opplevelser, holdninger og følelser, og hvordan de «oppfatter enkelte begivenheter, situasjoner eller fenomener i [sitt] eget liv» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20). Da jeg intervjuet, ønsket jeg å få informasjon om elevenes tanker og meninger om deres egne opplevelser og erfaringer i tilknytning til litteraturformidlingssituasjonen. Elevens verbale respons var nøkkelen til dette, og gjennom deres respons ønsket jeg å få innblikk i deres livsverden og se forfatterbesøket fra deres subjektive ståsted. Målet var å komme så tett på elevenes opplevelse og erfaring som mulig.

Det finnes flere ulike intervjuformer. I dette prosjektet benytter jeg kvalitativt semistrukturert gruppeintervju. Et semistrukturert intervju blir av Steinar Kvale definert som: “A planned and flexible interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena” (2007, s. 149). Det er med andre ord både en planlagt og fleksibel intervjusituasjon, der elevenes livsverden-beskrivelse står i fokus. Derfor var deler av intervjuet jeg gjennomførte i dette prosjektet planlagt, samtidig som jeg stod fritt til å stille oppfølgingsspørsmål for å hente ut mer informasjon der jeg følte det var nødvendig. Det semistrukturerte gruppeintervjuet gav meg både fleksibilitet, og mulighet til solid dybdeinformasjon om emnet. Videre førte et slikt intervju, som hadde direkte kontakt med elevene, til at informasjonen jeg fikk kunne sjekkes av meg underveis, og dette var med på å sikre validiteten. Intervju har også en terapeutisk

fordel for den som intervjues, fordi personen får mulighet til å dele sine opplevelser med noen som lyttet (Denscombe, 2007, s. 203): Elevene fikk mulighet til å dele sine opplevelser i tilknytning til forfatterbesøket med meg, som hadde full oppmerksomhet rettet mot dem, og var interessert i å lytte.

Jeg valgte å gjennomføre det semistrukturerte intervjuet i grupper. Sosiolog Berit Brandth definerer gruppeintervju som «en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder» (1996, s. 145). Et gruppeintervju vil derfor bære preg av interaksjon mellom de ulike deltakerne. Videre viser Brandth at en fordel med å bruke gruppeintervju er at det kan skape en synergieffekt. Spørsmålene forskeren stiller kan utløse samhandling i gruppen, som kan stimulere til tanker, ideer og minner (s. 155). I mitt prosjekt innebar dette at elevene kunne hjelpe hverandre til å tenke tilbake på, og huske ulike hendelser og innhold fra forfatterbesøket. Dermed kunne de også hjelpe hverandre med å tolke sine egne opplevelser og erfaringer, og sette dem i perspektiv (s. 155). Samtidig ble elevene tvunget til å være realistiske fordi de andre i gruppen hadde erfaringer med det samme fenomenet (s. 157). På denne måten var elevene med på å validere hverandre. En annen fordel med gruppeintervjuet er at det egner seg godt for å samtale om erfaringer, og gruppesamtalene bør derfor dreie seg om disse erfaringene (Morgan, 1997, s. 4). Gruppeintervjuene jeg gjennomførte gav elevene mulighet til å trekke frem enigheter og uenigheter, og dette skapte innimellom interessante diskusjoner. Andre ganger skapte dette også utfordringer, og reduserte kvaliteten på samtalen, fordi det oppstod konflikt. Dette skjedde i noen av gruppene, og det var utfordrende å styre samtalen da for eksempel en elev tok mye plass og overkjørte de andre.

Planlegging og gjennomføring

Det første jeg gjorde i planleggingsprosessen av dette prosjektet, var å sende en epost til forfatter Christan Lyder Marstrander, for å spørre om jeg kunne forske på forfatterbesøket. Han godkjente dette, og lot meg få komme og observere. Deretter sendte jeg epost til skolene Marstrander skulle besøke, med kortfattet informasjon om mitt prosjekt og forespørsel om gjennomføring av elevintervju. De lærerne som svarte positivt, fikk så mer informasjon, og beskjed om å velge ut elever til intervju. Det er strenge krav knyttet til gjennomføring av intervju, og jeg sikret meg godkjennelse fra NSD i forkant. Fordi jeg intervjuet elever i sjuende, niende og tiende klasse, måtte jeg i flere tilfeller også ha foreldres signatur fordi mange av elevene var under 15 år. Deltagelsen til elevene var bygget på frivillighet, og fritt

og informert samtykke. Videre har jeg behandlet informasjonen slik at det ikke skal være mulig å spore informasjon tilbake til den enkelte elev.

Jeg observerte alle forfatterbesøkene der elevene jeg senere intervjuet deltok. Jeg satt bakerst i klasserommet, og ble som regel ikke introdusert av lærere eller forfatteren. Dersom det manglet elever i klassen, fikk jeg også utdelt et par VR- briller som jeg brukte underveis på lik linje med elevene. Likevel valgte jeg flere ganger å ta av VR-brillene for å kunne observere bedre hvordan elevene responderte på VR-filmene. Mine observasjoner ble skrevet ned underveis i stikkordsform.

Intervjuene med elevene skulle i utgangpunktet bli gjennomført som individuelle intervju, men på grunn lærernes tid, og elevenes ønske om å være sammen, endte jeg opp med å intervju elevene i grupper. Dette gjorde at jeg måtte omstille meg raskt, kontakte NDS på nytt og få godkjent endringen, men jeg opplevde likevel at det ble en god løsning fordi elevene snakket mye, og hjalp hverandre med å sette ord på det de hadde opplevd. I tillegg tror jeg at flere av elevene syntes det var trygt å bli intervjuet sammen med noen de kjente fra før, og at det førte til at de snakket mer. Til sammen intervjuet jeg 7 grupper med totalt 20 elever på fire ulike skoler. Hver av disse gruppene bestod av to til fire elever. Gruppene av elever var tilfeldig satt sammen av lærerne: Noen var rene jentegrupper, noen rene guttegrupper og andre var blandet. Skolene hadde geografisk tilhørighet til Øst-Norge, hvorav tre av dem var ungdomsskoler, mens en var barneskole. Elevene ble intervjuet rett etter Marstrander hadde gjennomført litteraturformidlingen.

Intervjuene ble transkribert så raskt som mulig etter gjennomføring. Dette ble gjort for å sikre innholdet. De ble transkribert basert på notatene og lydopptakene. I prosessen fra å få noe fra tale til tekst var det visse ting jeg måtte endre; jeg fjernet mange småord, og alt ble skrevet på normert bokmål. Dette ble gjort med bevissthet om at teksten ikke skulle miste sitt opprinnelige innhold. Fordelen med lydopptak var først og fremst at jeg kunne spole tilbake og høre igjen dersom jeg var usikker på innholdet, eller meningsinnholdet i det elevene sa. I transkriberingsprosessen valgte jeg også å gi elevene andre navn for å ivareta personvernet, men også for å bevare det personlige preget- det er elevenes personlige erfaring og opplevelser som er i fokus.

Forskningsetikk

Kvale og Brinkmann trekker frem at forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer (2015, s. 35). For det første vil det i slike intervju alltid være et asymmetriske maktforhold:

Det var jeg som forsker som styrte og definerte samtalen, og jeg var i en maktposisjon ovenfor elevene. Som intervjuer bestemte jeg retningen på intervjuet, stilte spørsmål, og valgte hvilke svar jeg ville følge opp. Selv om min maktposisjon ble utjevnet og redusert på grunn av elevgruppens størrelse, var den fortsatt til stede. For det andre hadde jeg monopol på fortolkningen og oppsummeringen knyttet til hva elevene som ble intervjuet egentlig mente (2015, s. 52). Dette stilte strenge krav til min transkribering, og at jeg ikke tilegnet elevene utsagn de ikke hadde sagt. Jeg forsøkte, så langt det lot seg gjøre, å tolke ytringene så nært til det elevene faktisk mente og sa. Dette var innimellom vanskelig, men jeg brukte notatene og lydopptakene aktivt i denne prosessen.

Videre vil elevene kunne påvirke hverandres svar. Elevene hørte hvordan deres medelever kommenterte og responderte på de ulike spørsmålene, og det kan ha påvirket hva de svarte. Elevene kan blant annet ha sagt seg enig med de andre elevene i gruppen selv om de ikke var det. De fleste elevene var flinke til å lytte og respondere til hverandre, men det ble også avbrytelser da de ble ivrige eller hadde ulike tanker om ting. Under noen intervjuer vekslet de ulike elevene på å svare først på spørsmålene, mens det i det ene intervjuet var en elev som dominerte, og alltid skulle ha ordet, og det førte til at ikke alles meninger kom frem i like stor grad. Elevene jeg intervjuet gikk som nevnt på ungdomsskolen og slutten av barneskolen, og befinner seg i en periode da man kanskje i større grad er opptatt av seg selv i forhold til andre. Derfor kan også dette ha ført til at noen holdt tilbake ytringer som de kanskje ellers ville ha delt. Selv om det i noe litteratur om gruppeintervju trekkes frem at metodens struktur ikke egner seg til å produsere data om personers livsverden, opplevde jeg likevel at jeg fikk mye data om dette og at elevene i samspill med hverandre gav meg mye informasjon om deres opplevelser og erfaringer av forfatterbesøket og VR-filmene.

Når det kommer til observasjonen, peker Tjora på at det er en «veletablert oppfatning at observasjonsstudier bidrar til en *forsknings effekt*, det vil si at dem man observerer handler annerledes når de blir observert enn det de ville gjort ellers» (2012, s. 86). Dette kan også ha vært tilfelle i min forskning. Selv om min tilstedeværelse i klasserommet ikke var påtrengende eller veldig synlig, la alle elevene merke til at jeg var der. Dette kan ha ført til at noen oppførte seg annerledes de pleier.

3.3 Litterær analyse og adaptasjonsanalyse

De to andre metodene jeg har brukt er litterær analyse og adaptasjonsanalyse. Den litterære analysen var utgangspunktet for adaptasjonsanalysen av VR-filmene, og adaptasjonsanalysen la grunnlaget for å forstå hvordan VR-filmene er en adaptasjon og hva slags opplevelser og erfaringer VR-filmene la til rette for.

Litterær analyse

Den litterære analysen ble gjort på bakgrunn av *Fortellerens hemmeligheter: Innføring i litterær analyse* (1999), med fortellingens plot i hovedfokus. Der definerer Rolf Gaasland plot som «forestillingen om at en forteller har valgt ut et sett hendelser og tilstander, og sortert dem i bestemte faser som følger etter hverandre i en bestemt rekkefølge og i henhold til en bestemt logikk» (s. 51). Det er med andre ord de elementer i fortellingen som er satt sammen, på bakgrunn av forfatterens ønske og som bidrar til å formidle fortellingen. Riktig nok kan plot også, slik Lothe trekker frem, vise til måten hendelsene i et narrativ er kombinert, strukturert og utviklet på (1994, s. 88). På grunn av oppgavens omfang, begrenset jeg analysen til plottet der de vanskelige valgsituasjonene, som er sentrale både i romanen og i VR-adaptasjonene, kommer til uttrykk.

Da jeg gjennomførte den litterære plot-analysen av *Så hyggelig!*, baserte den seg på en undersøkelse av prosjekt- og konfliktakser, i tillegg til en analyse av hvordan valgsituasjonene kom til uttrykk i noen av fasene som driver handlingen fremover (Gaasland, 1999, s. 51).

Undersøkelsen av prosjekt- og konfliktakser ble gjort med på basis av Gaaslands fire spørsmål. Spørsmålene bidrar til å finne ut hvem som er tekstens hovedaktør, og hva som er hovedaktørens prosjekt (s. 51). I tillegg til å belyse hvem som «fungerer som motstander til hovedaktørens prosjekt» (s. 51) og hvem som fungerer som hjelp.

Spørsmålene ble brukt for å kartlegge hvilke prosjekter som drev handlingen i *Så hyggelig!* fremover (prosjektaksen), i tillegg til at det kartla hvilke krefter som hindret eller hjalp fremdriften av prosjektet (konfliktaksen) (Gaasland, 1999, s. 51). Ved å identifisere både det som driver og hindrer fremdriften av handlingen, identifiserte jeg romanens overordnede tema. I tillegg til dette kom det frem, da jeg arbeidet meg gjennom disse spørsmålene, valgsituasjonenes sentrale plass i fortellingen om Lorentz, og dette la basis for den videre analysen. Videre, i plot-analysen, gikk jeg inn i noen av fasene i handlingens fremdrift (s. 51-53), for å se hvordan valgsituasjonene kom til uttrykk i disse.

Deretter undersøkte jeg hva slags type plot og konflikter som kommer til uttrykk i romanen. Undersøkelsen av plot-type ble gjort på bakgrunn av Cranes tre plot- begreper som nevnes hos Gaasland: Crane mener plot er en syntese mellom handling, tanke og karakter og at man derfor ut ifra dette får tre ulike plot-typer (Gaasland, 1999, s. 56): Handlingsplot, tankeplot og karakterplot. Handlingsplot innebærer at situasjonen hovedpersonen er i endres plutselig eller gradvis (s. 56). Tankeplot betyr at hovedkarakterens følelser og tanker endres, mens karakterplot innebærer at hovedkarakterens moralske karakter endres (s. 56).

Undersøkelsen av romanens konflikter, som kom til uttrykk gjennom valgsituasjonene, ble gjort på bakgrunn av Cleanth Brooks og Robert Penn Warren. Gaasland trekker frem at de i *Understanding Fiction, Second Edition* snakker de om fire generelle grunnkonflikter (1999, s. 52). Disse konfliktene er mennesket mot naturen/naturkreftene, mennesket mot seg selv, mennesket mot mennesker og mennesket mot skjebnen (s. 52). Ofte kan også flere av disse konfliktene være representert samtidig.

Adaptasjonsanalyse

Med utgangspunkt i den litterære analysen av *Så hyggelig!*, gjennomførte jeg, som tidligere nevnt, en adaptasjonsanalyse av de fire VR-filmene, med det mål å besvare forskningsspørsmål nummer to: «Hvordan er VR-metoden en adaptasjon?».

Da jeg analyserte, jobbet jeg ut ifra Engelstad forslag, slik det kom frem i *Fra bok til film: Om adaptasjoner av litterære tekster (2013)*, som tar utgangspunkt i adaptasjonens ulike nivåer (s. 97-99). Fokuset i analysen var på det narrative nivået og det uttrykksmessige- og mediespesifikke nivået. Ved å analysere *det narrative nivået* så jeg på hva som var beholdt, lagt til, endret og fjernet (s. 98) i plottet i VR-filmene i sammenligning med romanen. Som vist i adaptasjonsteorien understreker Hutcheon adaptasjonenes tilhørighet til opprinnelses teksten (2012, s. 6), og derfor ble analysen gjort med utgangspunkt i det som kom frem gjennom den litterære analysen og hovedfokuset var på de vanskelige valgsituasjonene som Lorentz havner i. I tillegg undersøkte jeg hvilke karakter som ble videreført til VR-adaptasjonen, og hvilke karakterer som ble fjernet. Dette ble gjort fordi karakterene er en sentral del av plottet, og når noen av karakterene fremstår annerledes eller ikke er en del av adaptasjonen, får dette konsekvenser for fortellingen.

Da jeg videre i adaptasjonsanalysen, analyserte *det uttrykksmessige nivået*, så jeg på de mediespesifikke elementene (Engelstad, 2013, s. 98) i VR-filmene. VR mediet er visuelt, og da jeg så på de mediespesifikke elementene undersøkte jeg hvordan det visuelle aspektet

preget adaptasjonene. Fordi den grunnleggende modaliteten, slik jeg viste i adaptasjonsteorien, endres fra det tekstlige til det visuelle vil fortellingen om Lorentz formidles og oppleves ulikt. Avslutningsvis vil jeg i adaptasjonsanalysen, med utgangspunkt i hvordan valgsituasjonene er videreført og hvordan mediet virker, se på hvilken betydning VR-adaptasjonene kan ha for elevenes opplevelse og erfaring av fortellingen om Lorentz.

4. Litterær analyse og adaptasjonsanalyse

Videre følger den litterære analysen av *Så hyggelig!* og adaptasjonsanalysen av VR-filmene. Begge analysene er gjort med søkelys på plottet, og de vanskelige valgsituasjonene som kommer til uttrykk der. I den følgende litterære analysen vil jeg først presentere handlingsreferatet av *Så hyggelig!* Deretter vil jeg kort si noe om karakterene før jeg går inn i plot-analysen og ser på romanens prosjekt og konflikter, og de vanskelige valgsituasjonene. Adaptasjonsanalysen tar for seg VR-filmene, og besvarer forskningsspørsmål nummer to: Hvordan er VR-metoden en adaptasjon?

4.1 Handlingsreferat og karakterer

I *Så hyggelig!* møter vi Lorentz, en 15 år gammel gutt fra et velmøblert hjem på Oslos beste vestkant. Lorentz bor sammen med mor og far, og lillebror Wilhelm, i et hjem hvor de spiser dyre oster, drikker vin på hverdager og der man er opptatt av at ting skal gjøres skikkelig. På fritiden spiller Lorentz bandy for Ready, et lag som har som mål å komme til NM- finalen. I tillegg spiller han piano og interesserer seg for kultur. Lorentz har alltid hengt med barndomsvennen Fredrik, sønn av morens gode venninne, men han har et ønske om å bli god venn med Nicolay- den flinkeste og kuleste gutten på bandylaget. Lorentz skal følge familietradisjonen og konfirmeres kristelig. I løpet av bli-kjent-leiren med de andre konfirmantene treffer han Pia, som han etter hvert blir forelsket i. Ting blir komplisert når det viser seg at Nicolay også er interessert i Pia, og Lorentz velger å holde sin forelskelse hemmelig for å ikke miste muligheten til å bli venn med Nicolay. I håp om å vinne Pias gunst og Nicolays annerkjennelse, tar Lorentz mange valg som skyver Fredrik bort. Vi følger Lorentz gjennom niendeklasse, på bandytreninger, familietilstelninger, klasseset til Venezia, venneproblemer, konfirmasjonsundervisning og frem til konfirmasjonsdagen. Gjennom hele romanen ser man hvordan Lorentz blir dratt mellom ulike menneskers krav og forventninger til ham, og havner i vanskelige valgsituasjoner.

De mest fremtredende karakterene i fortellingen er Lorentz, Fredrik, Nicolay. Lorentz er romanens hovedkarakter. Dette kommer tydelig frem både gjennom at det er bilde av han på forsiden av romanen og at han er førstepersonsforteller der han selv er fortellerstemmen. Han fremstår som en intelligent gutt, med humoristisk sans, som vet hvordan han skal oppføre seg rundt voksne. Dette kommer til uttrykk i møte med bandytreneren, konfirmasjonspresten, farmoren og læreren. Samtidig strever han med å finne sin plass blant sine jevnaldrende, og finne ut av hvem han vil være, og hvem han vil være sammen med. Fredrik er Lorentz barndomsvenn. Han har astma, fremstår litt klosset, er en dårlig bandyspiller, og skjønner ikke

alltid de sosiale kodene. Nicolay er den beste spilleren på bandy-laget, har en frekk fremtoning, og er vant til å kunne styre og herse med folk rundt seg; trener, lærere og venner. Han har høy status blant alle på bandylaget og på skolen, som gjør at han fremstår som en attraktiv person å være venn med. Pia er den nye jenta i klassen, hun er snill og pen, samtidig som hun sier tydelig fra når hun mener noe. I tillegg til Lorentz, Nicolay, Pia og Fredrik er også Moren til Lorentz en betydningsfull karakter. Hun er veldig glad i sønnen sin og har klare forventinger til ham. I begynnelsen av fortellingen er hun ikke helt frisk, og hun bruker sykdommen sin som påskudd for å få Lorentz til å gjøre som hun vil:

«-Jeg har så vondt i hodet mitt, hulker hun. – Dere må være snille» (Marstrander, 2016, s. 131).

På grunn av morens subtile sykdom, må Lorentz ta hensyn til henne. Dette gjør han ved å gjøre som moren vil og ønsker. Dersom han viser tegn til motstand eller å sette seg opp sin mor, blir hun «dårlig», tar seg til pannen og viser tydelig at hun blir skuffet. Moren er også omsorgsfull og ønsker det beste for sønnen sin, men hva som er det beste defineres ut ifra hennes egne standarder. Spenningen mellom mor og sønn intensiveres også i løpet av boken, og det er hele tiden små eller større ting moren har behov for å rette ham på eller fortelle ham; feil servietter, han bidrar ikke nok hjemme, han må besøke farmor, han må prioritere konfirmasjon og han må være sammen med Fredrik.

4.2 Plotanalyse av *Så hyggelig!*

Videre vil jeg med utgangspunkt i Gaaslands fire spørsmål (1999, s. 51) i tilknytning til romanens prosjekt og konflikter se på tekstens hovedaktør og hans prosjekt, og hva eller hvem som fungerer som hovedaktørens motstandere og hjelpere.

Hovedaktøren i *Så hyggelig!* er Lorentz. Det er han man følger, og det er han som forteller. Man kommer tett på ham som hovedkarakter fordi han selv deler sine tanker leseren og beskriver hendelsene. Hans prosjekt er å finne ut hvem han skal være venn med, men som en del av det prosjektet må han også finne ut hvem han selv er og hvem han ønsker å være. I møte med de vanskelige valgsituasjoner blir han dratt mellom vennskapet til Fredrik, ønske om vennskap med Nicolay, behovet for å gjøre som moren sier, og drømmen om å bli Pia sin kjæreste.

I begynnelsen av romanen virker det som om motstanderen til Lorentz prosjekt, *å finne seg selv og sine venner*, er alle menneskene som kommer med ulike forventinger til ham: Moren ønsker at han skal konfirmeres, at han skal hjelpe til i huset og gjøre som hun forventer og

sier. Fredrik forventer at han og Lorentz skal fortsette å være venner og gjøre de samme aktivitetene som de pleier. Treneren forventer at han stiller opp for bandy-laget, og at laget og bandykampene er viktigere enn alle andre gjøremål og fritidsaktiviteter. Konfirmantpresten forventer at han er en grei gutt som bidrar, og som ikke finner på noe tull. Forventningene springer ofte ut i et ønske om noe godt for hovedpersonen, men i møte med så mange ulike forventninger oppleves det ikke sånn for Lorentz. Nicolay fremstår også som en motstander til Lorentz prosjektet om å finne seg selv og sine venner, fordi han til stadighet sørger for å sette Lorentz i situasjoner hvor han ender opp med å ta dårlige valg, fordi han vil imponere og stå inne med Nicolay. I løpet av romanen skjønner man også at Lorentz er sin egen verste fiende. Det er ikke bare alle andre rundt ham, og deres forventninger som hindrer ham i å «finne seg selv», men Lorentz ødelegger også for seg selv. Han setter seg selv i mange uheldige situasjoner, og gjennom de valgene han tar i disse situasjonene, ødelegger han for seg selv. Til slutt er det bare Lorentz som kan hjelpe seg selv med nå målet sitt. Ut ifra undersøkelsen av romanens prosjekt og konflikter kommer tydelig frem at Lorentz må gjennom vanskelige valg (konflikter) for å finne seg selv og velge sine venner (prosjekt).

Tankeplot

Den litterære analysen viser at plot-typen i *Så hyggelig!* er tankeplot. Ifølge Crane innebærer tankeplot at hovedpersonens tanker og følelser endres i løpet av romanen (Gaasland, 1999, s. 56). I *Så hyggelig!* er det Lorentz som forteller fortellingen, og derfor får leseren også fullt innsyn i tankelivet hans. Leseren ser hvordan Lorentz tanker og holdninger endrer seg i løpet av romanen, som følge av dårlige avgjørelser og ytre veiledning. Han går fra et ønske om å bli venn med Nicolay og de kule guttene på bandylaget, til å erkjenne at han ikke ønsker å være som dem: «jeg er ikke sånn, jeg er ikke en av dem» (Marstrander, 2016, s. 116). Erkjennelsen viser at alt det Lorentz opplever i tilknytning til de ulike valgsituasjonene leder til erfaring. Tankeplottet viser hvordan han får selvinnsikt, og erkjennelsen leder til endret tankemønster og holdninger.

I overenstemmelse med erfaringsteorien, blir Lorentz` erfaring til i samspillet (Dewey, 2008b, s. 203) mellom ham, og menneskene rundt ham. Dewey viser at en erfaring må lede til handling eller forandring (2008a, s. 146), og erkjennelsen leder Lorentz til å be Fredrik om unnskyldning, slutte på bandylaget, og han forkaster sitt tidligere ønske om å bli venn med Nicolay. De opplevelsene Lorentz har, gjennom de valgsituasjonene han møter, blir fullført og avsluttet (Dewey, 2008b, s. 196) på en slik måte at de blir en erfaring. Ut ifra dette ser vi hvordan teksten selv sier noe om hvordan Lorentz sine opplevelser blir til erfaringer. Dermed

blir fortellingen om Lorentz en bærer av erfaringer, fordi den i seg selv er en måte å erfare og tolke verden på. Dette er i samsvar med det Iversen og Reinton skriver om (2001, s.7). Derfor vil romanen, med utgangspunkt i Lorentz` opplevelser og erfaringer, slik Kallestad og Røskeland trekker frem, kunne legge til rette for at leseren selv gjør seg erfaringer ved at de får innsikt i Lorentz situasjon og i forhold som er annerledes enn dem de selv har erfart i eget liv (2020, s.13).

De vanskelige valgsituasjonene

Som tidligere nevnt i metodekapitlet, blir plot sett på som måten ulike hendelser i en fortelling er kombinert, strukturert og utviklet på (Lothe, 1994, s. 88). En viktig del av denne strukturen og utviklingen er, som det vist ovenfor, de ulike valgsituasjoner Lorentz blir satt i. Jeg vil med utgangspunkt i eksposisjonsfasen og i igangsettingsfasen (Gaasland, 1999, s. 51-52) av romanen vise hvordan disse kommer til uttrykk.

Første gang en valgsituasjon kommer til uttrykk, er i romanens første kapittel, som begynner *in medias res* i bandygarderoben. Gaasland understreker at det første tekstavsnittet ofte er viet til «presentasjonen av den situasjonen, eller tilstanden som danner utgangspunkt for det videre handlingsforløpet» (1999, s. 51- 52). Dette er første møte leseren har med Lorentz, Nicolay og Fredrik. Lorentz og de andre på bandylaget er i garderoben. Nicolay oppfordrer Lorentz til å stenge døren til garderoben, slik at Fredrik ikke kommer inn. Lorentz velger å gjøre dette. Plutselig åpner Lorentz og Nicolay døren, og hele situasjonen ender med at Fredrik stuper inn i garderoben og blir latterliggjort foran hele bandylaget. Leseren skjønner videre at Fredrik og Lorentz er venner, men at Lorentz lar seg styre av Nicolay, og ønsket om å bli hans venn. I tråd med Gaasland, fungerer denne situasjonen som utgangspunkt for fortellingen (1999, s. 51- 52). Videre i romanen ser man flere varianter av denne situasjonen der strukturen er den samme: Lorentz søker anerkjennelse fra Nicolay, han svikter i relasjon til Fredrik og ender opp med å velge Nicolays side.

Videre i igangsettingsfasen blir leseren introdusert for den andre typen valg som Lorentz havner i. Gaasland peker på at det i igangsettingsfasen ofte skjer noe som forstyrrer med utgangssituasjonen, slik at det provoserer til handling (1999, s. 52). Denne forstyrrelsen, som bryter med utgangssituasjonen, er at Lorentz skal confirmere seg kirkelig. Derfor må han delta på den obligatoriske konfirmasjonsleiren som krasjer med semifinalen i bandy. Dette provoserer til handling ved at Lorentz blir satt i nye, og vanskelige valgsituasjoner der han står mellom morens forventinger, og trenerens og bandylagets forventinger. Konfirmasjonen

er viktig for moren, i tillegg til at det gir Lorentz mulighet til å bli kjent med Pia.

Bandykampene er viktig for treneren og bandylaget, og de er avhengig av Lorentz for å kunne komme til NM-finalen. Lorentz synes det er en vanskelig situasjon:

«Hodet er fullt, ikke plass til en eneste tanke. Det durer frem og tilbake. Bandy eller konfirmasjon? Laget eller mamma? Treneren eller presten? For og imot?»

(Marstrander, 2016, s. 32).

De ulike valgsituasjonene viser at konfliktene i *Så hyggelig!* spinner rundt problemet

«mennesket mot seg selv» og «mennesket mot mennesker» (Gaasland, 1999, s. 52).

«Mennesket mot seg selv»- konfliktene kommer til uttrykk ved at Lorentz tar beslutninger som ødelegger for ham selv, og som ofte egentlig går på tvers av det han ønsker. «Mennesket mot mennesker»- konfliktene kommer til uttrykk gjennom voksenpersoners eller venners forventinger til Lorentz. De har forventinger i tilknytning til hva han bør gjøre og prioritere, og det står ofte i kontrast til hans eget ønske. Lorentz er klar over forventningene som stilles til han og når han ikke klarer å innfri disse forventningene får han dårlig samvittighet.

Samvittigheten blir beskrevet som følelser knyttet til fysiske steder på kroppen, som for eksempel magen. Lorentz dårlige samvittighet har ofte sammenheng med at han vet at han skuffer noen. Dette ser vi eksempel på når han skuffer moren sin: «Så blir hun bare stille, lyden av mammaskuffelse, den verste lyden av alle» (Marstrander, 2016, s. 31). I romanen er det hovedsakelig moren som bidrar til å gi Lorentz dårlig samvittighet, og i avslutningen av romanen konfronterer han moren med dette:

«- Lorentz... nå har vi det hyggelig. Kan...

Det er mamma som prøver å avbryte, men jeg avbryter raskere:

- Nei, vi har det ikke alltid *hyggelig*, sier jeg. – Det er ikke *hyggelig* å ha dårlig samvittighet» (Marstrander, 2016, s. 217).

Valgsituasjonene, slik de kommer til uttrykk gjennom romanens estetiske fremstilling, er etiske. De tar for seg, slik Lothe peker på, forestillinger og refleksjon i tilknytning til hva som er rett og galt, godt og vondt og akseptabelt og uakseptabelt (2016, s. 13). Er det rett av Lorentz å være en dårlig venn mot Fredrik når alle andre ser, men være normal når de er bare de to? Er det rett å lyve til Nicolay, for å oppnå anerkjennelse? Er det rett å følge morens ordre blindt, selv om han ønsker å gjøre noe annet? Valgproblematikken engasjerer, i tråd med Lothe, leseren i etiske spørsmål «gjennom utprøving av ulike handlingsalternativ og

konsekvensene av dei» (s.13). Leseren ser hva som skjer når Lorentz tar dårlige beslutninger, og hva som blir konsekvensen av de gode valgene. Når Lorentz blir konfrontert og satt i valgsituasjoner i tilknytning til bandykamper, konfirmasjon, Nicolay og Fredrik, blir leseren invitert til å ta stilling til disse valgsituasjonene. Leseren blir invitert til å reflektere over hvordan de selv ville reagert i samme situasjon. Derfor kan *Så hyggelig!*, slik Lothe trekker frem, legge til rette for leserens egne etiske refleksjoner i tilknytning til erfaringer som leseren har gjort seg i sitt eget liv (s.13).

4.3 Adaptasjonsanalyse av VR- adaptasjonene

I løpet av forfatterbesøket ser elevene fire ulike VR-filmer, som er adaptert med utgangspunkt i romanen *Så hyggelig!*. I den videre adaptasjonsanalysen har VR-filmene jeg analyserer fått titlene: *Bandybanen*, *Jakken til Pia*, *Konfirmantsamlingen* og *Konfirmasjonsmiddagen*.

Titlene er gitt basert på hvor VR-filmene foregår eller hovedinnholdet i dem. VR-filmene *Jakken til Pia* og *Konfirmantsamlingen* er laget med direkte utgangspunkt i to bokkapitler.

Bandybanen og *Konfirmasjonsmiddagen* er inspirert og satt sammen av flere ulike hendelser fra romanen. Videre vil jeg først beskrive VR-filmene, før jeg analyserer dem.

Adaptasjonsanalysen blir, som tidligere nevnt, gjort på bakgrunn av Engelstads nivåinndeling (2013, s. 97-99) som ble presentert i metodekapitlet. Fokuset i analysen vil være på valgsituasjonene som kom frem i den litterære analysen. Jeg ser på hvordan disse valgsituasjonene er videreført, forenklet, justert og forandret. I tillegg tar jeg for meg hvordan VR-mediet påvirker fremstillingen av disse valgsituasjonen, og hva slags opplevelser og erfaringer denne fremstillingen kan legge til rette for.

Bandybanen

I den første VR-filmen møter man Lorentz på bandy-trening (PQX Media, 2019d). Hele laget står i en ring og treneren ser på alle mens han forteller hvor viktig det er å gjøre sitt beste på treningen (se bilde 1: side 39). Så snur han seg mot Lorentz, og sier at han satser alt på han, og at Lorentz ikke må skuffe laget. Treneren snakker videre om den viktige kampen på lørdag, og forklarer at Lorentz har fått en sentral plass på denne kampen fordi noen av de andre guttene på laget er blitt syke. De andre guttene på treningen ser stygt på Lorentz og

reagerer med høylytt skuffelse når de hører dette. Deretter varmer de opp, og alle skøyter rundt Lorentz i en ring.



Bilde 1: Viser skjerm bilde av Bandybanen (PQX Media, 2019d).

Etter oppvarmingen kommer moren til Lorentz. Hun snakker livlig om solbærsaft og hvor stolt hun er av Lorentz. Hun forstår ikke at hun avbryter treningen. Samtidig som man hører moren snakke, hvisker og ler guttene på bandylaget i bakgrunnen, mens de kommenterer morens bekledning. Treningen fortsetter, og alle spiller ballen til Lorentz. I løpet av denne sesjonen klager de andre guttene på hvor dårlig Lorentz er, sier stygge ting til ham, og ber ham spille bedre. Så samles alle for å høre trenerens instruksjoner, men moren fortsetter å forstyrre. Treneren ber Lorentz si ifra til moren sin om at hun må gå. VR-filmen ender med at Lorentz settes i en valgsituasjon av lagkameratene og treneren, der han må velge mellom moren eller bandylaget: «Okei, nå har du et valg her Lorentz, enten så må du skuffe moren din tydeligvis, eller så må du skuffe hele laget ditt. Hva er det du velger?» (PQX Media, 2019d, 4:56-5:05) sier treneren før filmen avsluttes, illustrert ved bilde 2 på side 40.



Bilde 2: Viser skjerm bilde av trener og mor på Bandybanen (PQX Media, 2019d).

Adaptasjonsanalysen av *det narrative nivået* (Engelstad, 2013, s. 96-97) i *Bandybanen*, viser at VR-filmen har valgt å gjøre to viktige endringer i forhold til romanen. Disse endringene, som vi også ser videre i de andre VR-filmene, er at Fredrik ikke er inkludert i persongalleriet og at Lorentz ikke har stemme. Fredrik er, som vist i den litterære analysen, den dårligste bandyspilleren og «outsideren» på bandylaget. Fordi han ikke er inkludert i VR-filmene, er det Lorentz som har fått denne rollen i *Bandybanen*, men også i de videre VR-adaptasjonene. I tråd med Engelstad (2013, s.11) ser vi her at adaptasjonsprosessen fra bok til VR-film har fått innebåret en beskjæring og endring, som i dette tilfellet har fått konsekvenser for persongalleriet. I romanen er forholdet mellom Fredrik og Lorentz komplisert. De er venner, samtidig som Lorentz konsekvent velger Pia eller Nicolay istedenfor Fredrik. Ved å fjerne Fredrik blir derfor også motivene i fortellingen justert. Når ikke Fredrik er med som karakter, må ikke Lorentz prøve å unngå ham til fordel for Nicolai og Pia. Dermed bidrar fjerningen av Fredrik til å forenkle fortellingens plot og valgsituasjonen på *Bandybanen*, men også valgsituasjonene videre.

Den andre endringen, som forenkler valgsituasjonene i VR-filmen, er at Lorentz i *Bandybanen* og i de videre VR-filmene er en stemmeløs karakter. Fordi Lorentz er stemmeløs, har man ikke tilgang til hans tanker og ytringer. Den litterære analysen viser at disse tankene og ytringene gjennom tankeplottet gav valgsituasjonene dybde. På grunn av Lorentz mangel på stemme blir derfor valgsituasjonen her fremstilt mer svart-hvitt enn den ville blitt gjort i romanen. Forenklingen og spissingen av valgsituasjonene betyr ikke nødvendigvis at det er et enklere valg i VR-filmen, men at nyansene i situasjonene forsvinner. Derfor kan det også oppleves som et vanskeligere valg - et valg mellom to onder. Lorentz må

velge det ene eller det andre, men ingen av valgene tilbyr en tilfredsstillende løsning. I romanen skildres valgsituasjon i *Bandybanen* over flere kapitler, og man ser at Lorentz blir dratt mellom morens forventninger og trenerens og lagets forventninger. Selv om de indre omstendighetene knyttet til situasjonene er ulike, har både romanen og VR-filmens ytre omstendigheter fellestrekk: Forventningene fra personene rundt Lorentz. VR-filmen klarer ikke å fremstille det indre presset som Lorentz kjenner på, og derfor blir de ytre forventningene et viktig virkemiddel for å skape konflikt.

Adaptasjonsanalysen av *det uttrykksmessige- og mediespesifikke nivået* (Engelstad, 2013, s. 98-99) viser at *Bandybanen* er en dynamisk VR-film: Lorentz går på skøyter, og er mye i bevegelse. Dette kommer ikke frem i begynnelsen av VR-filmen, fordi Lorentz står stille, men i løpet av VR-filmen vil brukeren av VR-brillene selv føle at de står på skøyter. Videre illustrer *Bandybanen*, og de andre VR-filmene som jeg vil ta for meg videre, VR-mediets mulighet til å la mottakeren bli førsteperson og ta Lorentz perspektiv: I løpet av *Bandybanen* ser treneren, moren og de andre bandyspillerne flere ganger rett inn i kameraet når de snakker til Lorentz. Elevene, som deltar i forfatterbesøket og har på seg VR-brillene, vil da kunne føle at treneren, moren eller de andre på laget snakker direkte til dem. I tillegg til dette vil den som har på VR-brillene, under oppvarmingen på bandybanen, når alle på laget skøyter rundt Lorentz, kunne føler seg omringet: Uansett hvor man snur seg er man fanget i ringen av bandyspillere. På denne måten legger VR-filmen til rette for immersjon ved at brukerens virkelige sanseintrykk fra klasserommet blir, slik Urke beskriver, erstattet med de digitale (2018, s. 20). Elevene er innestengt i miljøet og samtidig innestengt i Lorentz.

Konfirmantsamlingen

I den neste VR-filmen følger man Lorentz når han skal på konfirmasjonssamling (PQX Media, 2019a). VR-filmen begynner utenfor menighetshuset før Lorentz går gjennom inngangsdøren, opp trappen og inn i lokalet. «Nå var det bra du kom, for denne konfirmasjonsundervisningen blir ikke det samme uten deg» (PQX Media, 2019a, 0:38-0:44) sier den kvinnelige konfirmantlederen til Lorentz når han kommer inn i rommet.



Bilde 3: Viser skjerm bilde fra konfirmasjonssamling (PQX Media, 2019a).

Midt i lokalet står ni stoler i en ring og et kors i aluminiumsfolie ligger på gulvet (se bilde 3). Konfirmantlederen ber alle sette seg, og forteller at dagens tema er medmenneskelighet. Jenta ved siden av Lorentz snur seg og sier at hun heter Pia. Pia sier at hun har hørt at Lorentz er god i bandy. Før hun får mulighet til å si noe mer avbryter konfirmantlederen henne, og ber Pia og Lorentz om å være stille. Videre minner konfirmantlederen alle på at dette er en «super-obligatorisk samling» (PQX Media, 2019a, 1:31-1:34): De som ikke får med seg denne samlingen kan ikke bli konfirmert. Konfirmantlederen ber Fadervår, og Lorentz folder hendene i fanget. Bønnen blir avbrutt av voldsom banking på døren, før bandytreneren kommer springende inn. «Lorentz hva er det som skjer? Vi har NM-semifinale i bandy, der har du sagt du skal være med. Vi står utenfor og venter på deg! Vi mangler en høyreback!» (2:11-2:21) roper han sint. Konfirmantlederen reiser seg og sier at hvis Lorentz drar på kampen, kan han ikke være konfirmant i år. Alle ser på Lorentz, og igjen blir Lorentz satt i en vanskelig valgsituasjon. Han må velge mellom å bli med på kampen eller å være igjen på Konfirmantsamlingen. «Hva velger du? Si noe da?!» (2:50-2:52) er det siste som blir sagt av treneren før VR-filmen avsluttes.

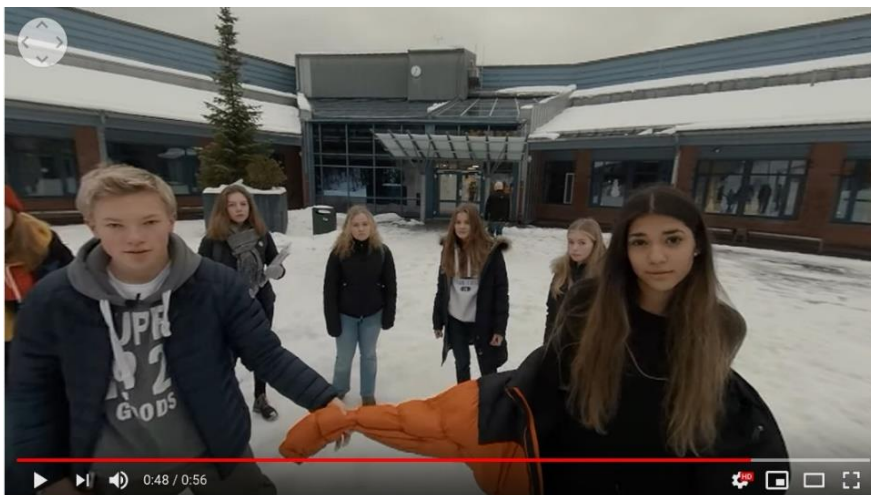
I romanen utspiller denne scenen seg over en kveld på konfirmasjonsleir. I VR-filmen det er snakk om noen timer en ettermiddag. I romanen ringer treneren til Lorentz og ber ham komme på kampen, i VR-filmen møter treneren opp på Konfirmantsamlingen. I analysen av det *narrative nivået* (Engelstad, 2013, s. 96-97) i *Konfirmantsamlingen* kommer det frem at flere av de ytre faktorene i fortellingen er ulike, men at historien likevel har viktige fellestrekk. Felles for både VR-filmen og romanen er Lorentz' første møte med Pia, og at han står overfor nok et vanskelig valg. Denne gangen er det også et valg som treneren setter ham i. Konfirmantlederen er glad for å se ham der, og hun forventer at han blir på samlingen. Treneren forventer at Lorentz kaster alt han har i hendene og støtter laget i den viktige

kampen. Disse forventningene er med på å gjøre valget vanskeligere. I tillegg til dette viser Pia interesse for ham, og blir en tredjepart i valget, som drar ham mot å bli på Konfirmantsamlingen. I romanen spiller i tillegg morens konfirmasjonsforventninger en viktig rolle, men moren er ikke til stede i denne VR-filmen.

Dette er også en VR-film med mye bevegelse: Lorentz veksler mellom å gå og sitte. Videre foregår denne VR-filmen inne i et rom, og den gir i større grad en *Bandybanen* en romlig følelse. Derfor vil elevene under litteraturformidlingen ha på seg VR-brillene og fysisk sitte i et rom (klasserommet sitt), samtidig som de vil oppleve å være i et annet rom (Menighetshuset). Lorentz kropp kommer også tydeligere frem i *Konfirmantsamlingen*. Når de som bruker VR-brillene ser ned på Lorentz sine hender, som folder seg under bønnen, vil de kunne få en følelse av at det er deres egne hender de ser ned på, og at Lorentz kropp er deres egen.

Jakken til Pia

Den tredje VR-filmen starter med Nicolay og Lorentz som går ned mot skolegården (PQX Media, 2019c). Nicolay nevner for Lorentz at han mener den nye jenta Pia, som har startet i parallellklassen, er veldig søt. Nicolay peker på henne der hun står i en ring med andre elever, og han og Lorentz går bort. Nicolay flørter og prøver å ta jakken til Pia. Pia snur seg mot Lorentz og ber han om å hjelpe henne. VR-filmen slutter med enda et valg: Nicolay ber Lorentz bestemme seg for om han vil hjelpe Nicolay eller Pia, slik som bilde 4 viser.



Bilde 4: Viser skjermbilde fra *Jakken til Pia* (PQX Media, 2019c).

Når det kommer til *det narrative nivået* (Engelstad, 2013, s. 96-97), samsvarer sekvensen i VR-adaptasjonen *Jakken til Pia* i stor grad med romanen: Hendelsen foregår også i friminuttet, og det er jakken til Pia som er i fokus. Lorentz må også her ta stilling til om det er

Pia eller Nicolay han vil hjelpe, og dermed også hvem han vil vise sin lojalitet mot. Det som skiller *Jakken til Pia* fra romanen, er igjen fraværet av Lorentz` tanker. Dermed får man ikke en fullstendig forståelse av hvor komplisert dette valget er for Lorentz. I romanen beskrives situasjonen følgende:

«Selvfølgelig vil jeg hjelpe, men hva sier Nicolai da? Ser ikke det rart ut? Vil ikke alle da tenke at det er noe mellom oss, og det må de ikke tenke, for dette er dama som Nicolay liker?» (Marstrander, 2016, s. 51).

Utraget fra *Så hyggelig!* viser at situasjonen Lorentz står i er kompleks. Dersom Lorentz hjelper Pia, vil Nicolay forstå at de begge er forelsket i samme jente, og Lorentz vil miste sin mulighet til å bli Nicolays venn. I VR-filmen vet man ikke at Lorentz liker Pia, det kan man bare anta. Vi ser at denne valgsituasjonen foregår mellom medelever, og at de, på samme måte som de voksne personene i Lorentz liv, også møter han med forventinger.

Videre vil personen som har på seg VR-brillene også i denne VR-filmen oppleve en ansikt-til-ansikt-konfrontasjon: VR-filmen blir avsluttet med at Pia og Nicolay ser direkte på Lorentz, og dermed direkte på den som har på seg VR-brillene. Denne direkte konfrontasjonen bidrar til å gjøre valget mellom Pia og Nicolay til et valg som angår brukeren av VR-brillene.

Konfirmasjonsmiddagen

Den siste VR-filmen som blir vist i litteraturformidlingsopplegget, er fra konfirmasjonsmiddagen til Lorentz (PQX Media, 2019b). Rundt bordet er det åtte gjester, og rett overfor Lorentz sitter moren og faren i bunad og dress. Rommet er stilfullt innredet med lysekroner i taket og malerier på veggene. Bordet er dekket med hvit duk, en enkel blomsteroppsats, norsk flagg og fint servise. Konfirmasjonen begynner med hurrarop rundt bordet, før alle setter seg ned. De snakker om hvor fint det var i kirken, og onkelen ved siden Lorentz lener seg mot ham og uttrykker hvor stolt han er av Lorentz. Senere bøyer lillebroren til Lorentz seg frem mot Lorentz og hvisker: «Mamma gleder seg skikkelig til du skal holde tale i dag, så hun blir skikkelig skuffet hvis du ikke gjør det» (0:33-0:43).



Bilde 5: Viser skjermbilde fra Konfirmasjonsmiddagen (PQX Media, 2019b).

Gjestene skåler for Lorentz, og moren reiser seg for å holde en tale, som vist på bilde 5. Talen blir avsluttet ved at alle gjestene synger en sang som moren har skrevet. Lorentz holder sangarket i hendene, men man hører ikke at han synger. Etter sangen begynner alle rundt bordet å snakke om at de gleder seg til å høre talen til konfirmanten. Maten kommer inn og alle forsyner seg. Da de spiser skåler de for Lorentz, og igjen begynner alle rundt bordet å snakke om talen til Lorentz og hvor mye de gleder seg til å høre han. Lorentz bror avbryter, og ber de andre gjestene og foreldrene slutte å mase på Lorentz om talen. Han mener de legger for mye press på Lorentz. Deretter blir det en høylytt diskusjon. VR-filmen blir avsluttet med at Lorentz plinger i glasset sitt, reiser seg, og tar frem arket med sin egen tale. Men arket er hvitt, og det står ingen ting på det, slik bildet under viser.



Bilde 6: Viser skjermbilde fra når Lorentz reiser seg for å tale (PQX Media, 2019b).

Denne adaptasjonen er laget med utgangspunkt i konfirmasjonsfesten i romanen. I *Så hyggelig!* er konfirmasjonen en større fest med rundt 40 gjester, i VR-filmen er det åtte gjester. I romanen holder Lorentz tale, i VR-filmen viser at han *ikke* har skrevet tale. Når det

kommer til *det narrative nivået* (Engelstad, 2013, s. 96-97), ser vi har at denne VR-filmen skiller seg fra de andre, fordi den ikke bygger seg opp mot en spesiell valgsituasjon. Boken og VR-filmen har begge til felles forventningene om en tale. Det snakkes mye om talene, og alle rundt bordet har tydeligere forventninger til Lorentz når det kommer til dette. Avslutningen av *Konfirmasjonsmiddagen* gir brukeren av VR-brillene informasjon som de andre gjestene i filmen ikke får – man ser at Lorentz ikke har skrevet tale og skjønner at han dermed vil skuffe alle gjestene rundt bordet i tillegg til moren. Broren til Lorentz fungerer i denne VR-filmen som en slags hjelpestemme. Mot slutten av VR-filmen går han imot de andre når de maser om Lorentz tale, og løfter frem Lorentz perspektiv. Fordi Lorentz også i denne VR-filmen ikke har stemme, gir brorens respons forståelse for hvordan det er sannsynlig at Lorentz kjenner presset i situasjonen.

Under *Konfirmasjonsmiddagen* veksler Lorentz mellom å sitte og stå. Lorentz føles veldig høy når han i slutten av VR-filmen reiser seg. VR-filmen viser Lorentz kropp, fra brystet og ned. Slik som VR-filmen er laget, ser Lorentz kropp ut som en forlengelse av brukeren av VR-brillene sin egen kropp. Dermed legger VR til rette for at kroppen til Lorentz på mange måter oppleves som en erstatning av brukerens egen kropp.

4.4 Videre analyse av VR-adaptasjonene

De fire VR- adaptasjonene er laget for å gi elevene et forsterket innblikk i fortellingen om Lorentz. Nesten alle VR-filmene er filmet i en eller to sekvenser, og dette skaper en flyt i VR-filmene. Denne flyten bidrar til å gjøre VR-filmene troverdige - handlingen som utspiller seg foran brukerens øyne virker realistisk. Filmspråkets styrke er, slik Hestvold trekker frem, at «bildene og lydens rikdom gjør at vi opplever oss som kikkere rett inni en fremmed, detaljrik og helhetlig verden» (2007, s. 13). Dette er tilfellet med VR-adaptasjonene – den som ser VR-filmene vil føle seg som en kikker i en fremmed verden. Samtidig legger VR-filmene også til rette for at man blir en aktiv deltager i fortellingen ved at man selv kan velge hvor man vil se. I tillegg til dette vil man se kroppen til Lorentz som om den er en del av ens egen, og få blikkontakt med de andre karakterene slik man gjør i det virkelige liv.

Videre viser adaptasjonsanalysen at VR-filmene, i tråd med Hestvold, presenterer et komplett sanseintrykk i brøkdelen av et sekund (2007, s. 13). Uansett hvor brukerne av VR-brillene snur seg, vil de se en fullstendig 360 graders miljøskildring. Freina og Ott nevner at det er aktuelt å ta VR i bruk i skolen dersom man har et ønske om at elevene skal leve seg inn i og kunne oppleve situasjoner som de ikke ellers får tilgang til fysisk (2015). I dette tilfellet vil

miljøet elevene møter i fortellingen være kjent og ligne den virkelige verden, men muligheten til å se verden fysisk fra Lorentz` perspektiv er unik. På denne måten legger VR-filmene til rette for immersjon, ved at man blir omsluttet av en annen virkelighet (Murray, 1997, s. 98). Dermed vil elevene i dette prosjektet, når de ser VR-filmene, kunne føle at de er på bandybanen, rundt middagsbordet, på konfirmasjonsundervisningen og i friminuttet. Det sosiale rommet forsvinner, og man blir stengt inne i Lorentz verden. Dette bidrar til å skape en realisme, og en følelse av at det som skjer er som hentet rett ut av et ekte liv.

Selv om hver elev vil bli presentert for de samme VR-filmene vil de likevel ikke kunne se det samme. I VR- filmene vil elevene som deltar i forfatterbesøket selv kunne velge hvilken retning de vil se, og hva de ønsker å få med seg. Likevel vil det være naturlig at elevenes fokus vil være i retningen der karakterene snakker, eller i den retningen hvor handlingen hovedsakelig utspiller seg.

Alle VR-filmene varer i alt fra ett minutt til seks minutter, de er laget med tanke på et bestemt publikum; elever fra 7. – 10. trinn, og sammen skal de formidle historien om Lorentz. Det er derfor nærliggende å tro at de historiene forfatteren har valgt ut, som har blitt adaptert, er av høy relevans: De skal bære fortellingen om Lorentz, og formidle det viktigste ved fortellingen. Likevel har fortellingen blitt endret og justert, slik at den kan bli formidlet gjennom VR. Et eksempel på noe som har blitt endret er karakterene. Flere av de andre karakterene, slik de blir fremstilt i VR-filmene, fremstår som mer karikerte enn i romanen. Det er spesielt moren til Lorentz og treneren som peker seg ut. De er overtydelige i sin rolle, og gjentar ofte informasjonen flere ganger. Dette gjør noe med karakterenes troverdighet, og fører til at karakterene har lite dybde.

Fremstillingen av Lorentz

En adaptasjon vil, slik Engelstad viste, være bearbeidet, beskåret, justert og lagt til rette for mediet det adapteres til (2013, s. 1). Disse justeringene får konsekvenser. Beskjæringsvalgene som er gjort i adaptasjonsprosessen fra roman til VR-filmer påvirker hvordan man opplever Lorentz som karakter. Slik det kommer frem, er Lorentz` stemme fraværende i alle VR-filmene. Fordi han ikke har stemme fremstår han som en mer anonym og flat karakter enn i romanen. Alle rundt ham snakker og mener noe om hva han bør gjøre, men han responderer ikke. En av grunnene til at Lorentz ikke responderer, er tankeplottet som innebærer at leseren får tilgang til hovedpersonens tanker og følelser, og som er fremtredende og viktig i romanen, ikke er videreført i VR-adaptasjonene. Romanens tankeplot gir viktig forståelse av Lorentz`

situasjon gjennom hans egne tanker og beskrivelser av situasjonene, og driver fortellingen fremover. Denne endringen fører også til at Lorentz samvittighet, som er et viktig kompass for å forstå Lorentz` opplevelse av forventningene rundt seg i romanen, heller ikke er en del av VR-filmene. Derfor vil den som ser VR-filmene ikke få direkte innsikt i hvordan Lorentz har det, og opplever de vanskelige valgsituasjonene. Likevel kan Lorentz` mangel på stemme også være hensiktsmessig: Elevene som er en del av forfatterbesøket, vil ta på seg VR-brillene og selv bli førsteperson i fortellingen. Lorentz har ikke mulighet til å respondere, men elevene får mulighet til å gi en respons i klasseromsdiskusjonen i etterkant av hver VR-film. Dette kan mulig lede til at elevene som deltar i forfatterbesøket kan kjenne et ekstra behov for å diskutere valgsituasjonene i etterkant av hver VR-film.

De vanskelige valgsituasjonene

Forfatteren har benyttet seg av en adaptasjonsstrategi som er tro mot forelegget, ved å la valgsituasjonene være i sentrum. I VR-filmene, som i romanen, er valgsituasjonene i fokus og en viktig del av plottet. På den måten ser man, som Hutcheon peker på, at VR-adaptasjonen har sin tilhørighet til opprinnelses teksten *Så hyggelig!*, og romanen blir liggende som en skygge bak VR-filmene (2012, s.6). Likevel vil ikke elevene nødvendigvis være klar over denne «skyggen», fordi de ikke har lest boken i forkant.

Den litterære analysen viser at romanens prosjekt er at Lorentz gjennom vanskelige valg (konflikt) må finne seg selv, og velge sine venner (prosjekt). Dette er videreført i VR-adaptasjonen, der det er de vanskelige valgene som er mest fremtredende i VR- filmenes plot. Likevel klarer ikke VR- filmene å fremstille valgsituasjonene like kompliserte som i romanen. I *Så hyggelig!* er valgsituasjonene sammensatte. I romanens tankeplott kommer Lorentz` tanker, følelser og hans opplevelse av forventningene som stilles til ham til uttrykk og bidrar til å komplisere valgsituasjonene. I VR-filmene er valgsituasjonene forenklet til et valg mellom det ene eller det andre. Videre viser den litterære analysen at romanen som medium *inviterer* leseren til å ta stilling til valgene, men det er leseren selv som bestemmer om den ønsker å dvele ved valgene. I VR- adaptasjonene vil elevene gjennom en mer direkte konfrontasjon, i større grad enn i romanen, bli *presset* til å ta stilling og gjøre seg opp en mening i tilknytning til valgsituasjonene. De andre karakterene konfronterer Lorentz med to muligheter: «Hva vil du velge? Valg A eller valg B?». Slik fremstår valgene mer direkte og spisset enn i boken. Dette, i tillegg til VR-mediets evne til å personlig-gjøre brukeren ved at de tar Lorentz perspektiv, gjør at den som har på VR-brillene i større grad selv blir satt i Lorentz valgsituasjoner og blir tvunget til å gjøre seg opp en mening.

I teoridelen, i tilknytning til VR-teknologi, fremhever Mokey at VR er det første mediet som gir mulighet til å oppleve hvordan det er å være i andres situasjon (2016). Valgsituasjonene, slik de blir fremstilt i VR, legger til rette for en slik opplevelse fordi alle valg-spørsmålene blir stilt mens treneren, Pia, Nicolay, konfirmantlederen og moren ser rett inn i kameraet, og rett på Lorentz. Denne ansikt-til-ansikt-konfrontasjonen viser VR-mediet sin mulighet til å gjøre den som tar på VR-brillene til førsteperson ved å ta Lorentz perspektiv: Når treneren eller Nicolay ser rett inn i kameraet og ber Lorentz ta stilling til valgsituasjonen, vil den som har på VR-brillene kunne føle at det angår den selv. Dermed innvirker mediet på valgsituasjonen ved å personliggjøre den.

I analysen av romanen er det hovedsakelig to typer konflikter som er representert i valgsituasjonene; «mennesket mot mennesker», og «mennesket mot seg selv» (Gaasland, 1999, s. 52). I VR-filmene er det kun den første konflikten, «mennesket mot mennesker», til stede og den kommer til uttrykk gjennom de andre karakterenes forventninger. I alle VR-filmene er de ytre forventningene et viktig element: Det er tydelig hva treneren, bandylaget, Pia, Nicolay og moren forventer av Lorentz. Deres forventninger kommer til uttrykk fordi de eksplisitt sier til Lorentz hva de vil at han skal gjøre. VR-filmene gir, som tidligere nevnt, ikke Lorentz mulighet til å respondere på disse forventningene, og slik legges det til rette for at brukeren av VR selv skal respondere i Lorentz' sted. De direkte spørsmålene i avslutningen av de tre første VR-filmene er en forutsetning for videre diskusjon i etterkant av VR-filmene.

De vanskelige valgsituasjonene i *Så hyggelig!* er etiske og kommer frem gjennom romanens etiske fremstilling, som blant annet konstruksjonen av plot. Gjennom plottet inviteres leseren til etisk refleksjon i tilknytning til hva Lorentz bør gjøre. Det samme gjelder VR-adaptasjonene. Elevene som ser VR-filmene må ta stilling til handlingen som utspiller seg fordi de på mange måter ikke kan unngå å få med seg de som skjer. Dersom de snur seg rundt, vil de likevel stå i midten av fortellingen. Selv om valgsituasjonene, slik det ble vist ovenfor er forenklet, legger de likevel til rette for refleksjon i forhold til hvilke valg Lorentz bør ta: Bør han velge moren eller bandylaget? Konfirmasjonssamling eller NM-semifinale? Pia eller Nicolay? Ved å se VR-filmene får elevene som deltar i forfatterbesøket to valgmuligheter, som innebærer at dersom Lorentz velger det ene alternativet, velger han samtidig bort det andre. VR-filmene legger det til rette at elevene må reflektere over situasjonen til Lorentz og hva som er rett og galt å gjøre.

Estetiske erfaringer

Den litterære analysen av *Så hyggelig!* viser at romanen, gjennom Lorentz' erfaringer, også legger til rette for leserens egne erfaringer ved at leseren, slik Kallestad og Røskeland trekker frem, får innsikt i Lorentz situasjon og i forhold som er annerledes enn dem de selv har erfart i eget liv (2020, s.13). I adaptasjonsanalysen kommer det frem at VR-filmene legger til rette for at elevene som deltar i forfatterbesøket kan gjøre seg estetiske erfaringer på to måter: For det første ved at de i møte med de andre karakterene konfronteres med «Den andre» (Henriksen, 2013, s. 384), og for det andre ved at VR-filmene avsluttes brått og dermed inviteres elevene til å fullføre Lorentz valg.

Tre av VR-filmene blir avsluttet med ansikt- til- ansikt konfrontasjoner der Lorentz i møte med de andre karakterene blir konfrontert og tvunget til å gjøre et valg. På denne måten legger VR-adaptasjonene til rette for at elevene som ser VR-filmene stilles ansikt-til-ansikt med «Den andre» (Henriksen, 2013, s. 384). Gadamer er opptatt av at møtet med «den andre» legger noe til individets verden, og at det kan føre til ny innsikt og forandring, og lede til en erfaring (s. 384). I møtet med de andre karakterene i VR, vil elevene møte ett sett med forventinger og krav. De vil selv kjenne hvordan det oppleves å bli møtt med disse forventingene. Dewey viser i erfaringsteorien at samspillet er en sentral del av erfaringen, og at samspillet mellom individet og en del av dets verden kan lede til erkjennelse og erfaring (2008b, s. 203). VR-filmene legger til rette for at elevene deltar i samspillet med de andre karakterene som om de er Lorentz.

I VR-adaptasjonene får ikke elevene mulighet til å gjøre seg erfaringer basert på Lorentz' fullførte erfaringer, fordi VR-filmene avsluttes brått uten at valgsituasjonene er avsluttet. Både Gadamer og Dewey vektlegger at erfaringen må bli fullført som en enhet (2010, s. 95) og nå en fullbyrdelse (2008b, s. 196) dersom den skal gå fra å oppleves til å bli til en erfaring. Selv om det Lorentz opplever i VR-filmene ikke blir fullført, kan VR-filmene likevel legge til rette for at elevene som deltar i forfatterbesøket gjør seg erfaringer. Grunnen til det er at elevene i etterkant av hver VR-film diskuterer valgsituasjonene i fellesskap. I disse plenumsdiskusjonene får elevene reflektere over hva de selv ville gjort i en lignende situasjon, og på den måten kognitivt fullført valgene som møter Lorentz. Dybden og innholdet i de refleksjonene som elevene gjør seg, vil kunne variere. Dewey peker på at erfaringen vil være avhengig av elevenes utvikling og persepsjon, og at de er i stand til å se Lorentz' opplevelser i lys av sine egne, og i lys av tidligere erfaringer (Dewey, 2008b, s.203-204). I tråd med Dewey og Gadamers opplevelses og erfaringsteori, ser vi her at VR-adaptasjonene legger til rette for en opplevelse av å være Lorentz, og at dette kan føre til ny og varig innsikt hos elevene og

feste seg som en erfaring ved at de får mulighet til å reflektere i etterkant. Dermed kan erfaringen, slik Dewey er opptatt av, få mulighet til å slå rot uten at den blir avbrutt (s. 204).

Dersom dette er tilfellet, vil de erfaringene elevene gjør seg være estetiske, for enhver fullendt erfaring er ifølge Dewey en estetisk erfaring (2008b, s. 205). Videre trekker han frem at den estetiske erfaringen oppstår i vekselvirkning mellom å sanse, føle og reflektere (s. 205). Slik adaptasjonsanalysen viser, legger VR-filmene til rette for estetiske erfaringer ved at sanseapparatet til den som ser blir aktivert i møte med VR-filmene. VR-filmene lar mottakeren, gjennom det visuelle, bli førsteperson ved å ta Lorentz personlige perspektiv og kommer dermed tett på fortellingen. Med utgangspunkt i Lorentz vil de sanse miljøet, karakterene og situasjonene. Dewey trekker frem at det å sanse i seg selv ikke er en estetisk erfaring, men at den må stå i tilknytning til «den aktiviteten den selv er en konsekvens av (2008b, s. 207). Adaptasjonsanalysen viser her at det sansemessige står i tilknytning til at elevene ser VR-filmene, og det de sanser er en konsekvens av dette.

Ut ifra det som kommer frem av adaptasjonsanalysen ser vi at VR-adaptasjonene legger til rette for at den som ser VR-filmene får en personlig opplevelse av umiddelbar karakter. Dermed vil Lorentz opplevelse bli deres egen opplevelse. Videre vil VR-adaptasjonene legge til rette for estetiske erfaringer ved at sanseapparatet til elevene aktiveres, i tillegg til at Marstrander legger til rette for refleksjon og diskusjon i etterkant, slik at opplevelsene får mulighet til å bli avsluttet som estetiske erfaringer.

5. Analyse og drøfting av datamaterialet

De semistrukturerte gruppeintervjuene ble som nevnt gjennomført på ulike skoler med elever på 7., 9. og 10. trinn. I tillegg til å intervju elevene observerte jeg dem under forfatterbesøket. Videre vil funnene fra observasjonene og intervjuene bli analysert og drøftet i lys av forskningsspørsmål tre: Hvilken betydning har VR for elevenes opplevelse og erfaring av litteratur?

I min analyse av elevintervjuene hadde jeg søkelys på hvordan elevene satte ord på forfatterbesøket som de har vært en del av og da spesielt hvordan de opplever og erfarer *Så hyggelig!* når store deler av fortellingen ble presentert gjennom VR-filmer. For å trekke ut informasjon av intervjuene leste jeg dem flere ganger og var oppmerksom på temaer, ord og uttrykk som pekte seg ut i flere intervju. Da jeg forsøkte å få tak i elevens opplevelse og erfaring, så jeg med utgangspunkt i Dewey og Gadamer på *opplevelsen* som det som skjedde der og da i møte med teksten og VR-filmene, og *erfaringen* som avtrykket, erkjennelsen og de refleksjoner elevene gjør seg i etterkant. Der-og-da-møtet i klasserommet var jeg vitne til gjennom observasjon, mens intervjuene i etterkant gav meg tilgang til elevenes erfaringer. Selv om observasjonene og intervjuene gav meg viktig informasjon, er det likevel viktig å understreke at erfaringer og opplevelser ikke uten videre kan observeres og dokumenteres. Elevene vil forsøke å gripe opplevelsen og erfaringen ved å gjenkalle forfatterbesøket og setting i retroperspektiv. De må forsøke å rekonstruere hendelsen, følelsene og tankene i bevisstheten, for deretter å presentere den rekonstruksjonen i samtale med meg. Det elevene opplever og erfarer må bli ord for at jeg skal kunne få tilgang til det, og få mulighet til å forstå. Dette vil også innebære at det elevene setter ord på blir en reduksjon.

Jeg vil i den videre analyse- og drøftingsdelen trekke frem relevante observasjoner fra de ulike forfatterbesøkene og sette dem i sammenheng med det som kom frem i elevintervjuene. Observasjonsfunn som blir trukket frem er som regel elevs kommentarer, men elevenes kroppsspråk vil også vil være en viktig del av det. Når det kommer til funn fra intervju, vil noen ganger en elevs ytring bli trukket frem og representere flere eller alle elevene. Andre ganger vil jeg løfte frem en enkelt elevs ytring, fordi den står i motsetning til det de fleste andre av elevene tenker. Det var totalt 20 elever som ble intervjuet. De var alle i aldersgruppen 13- 16 år. Halvparten av elevene gikk på 7. trinn og den andre halvparten gikk på 9. og 10. trinn. Elevene heter: Anders, Borgar, Sara, Tore, Andrea, Bjørnar, Carl, Dina, Johanne, Mona, Fatima, Amund, Synne, William, Fredrik, Ingrid, Camilla, Jakob, Ragnhild og Sondre. Dette er, som jeg påpekte i metodedelen, ikke elevenes egentlige navn.

5.1 Kategorier i analysen

I arbeid med analysen av datamaterialet kom jeg frem til sju kategorier som jeg har valgt å strukturere funnene etter. Disse kategoriene har jeg gitt navnene: *Ny teknologi*, *Å ta Lorentz` perspektiv i møte med «Den andre»*, *Valgfrihet og utforskertrang*, *Forventningspress*, *De vanskelige valgsituasjonene*, *Begrensning av elevenes forestillingsevne* og *Nok et forfatterbesøk*.

Ny teknologi viser hvordan elevene er opptatt av at VR er et nytt medium. Dette preger de fleste intervjusamtelene i etterkant av litteraturformidlingen. Elevene lar seg begeistre av den nye teknologien, samtidig som flere av elevene hadde større forventninger til hva slags opplevelse VR-teknologien skulle tilby dem. *Å ta Lorentz` perspektiv i møte med «Den andre»* ser på hvordan elevene beskriver Lorentz som karakter og hvordan de opplever å bli Lorentz og å ta hans perspektiv. Videre i denne kategorien blir det satt søkelys på hvordan det personlige perspektivet, som elevene får når de ser VR-filmene, påvirker møtet med de andre karakterene. Funnene blir satt i sammenheng med Dewey og Gadammers teorier i tilknytning til at erfaringen oppstår i samspill- og møtet med den andre.

Valgfrihet og utforskertrang tar for seg tar hvor og hvordan elevene opplever å være omsluttet i Lorentz` verden og viser hvordan elevenes beskrivelser av det å være «inni» fortellingen former opplevelsen. Kategorien *Forventningspress* omhandler hvordan elevene, i møte med Lorentz` forventninger, selv reflekterer over forventningspresset de møter i sine egne liv: Møtet med Lorentz` fortelling åpner opp for elevenes personlige fortellinger. *De vanskelige valgsituasjonene* ser på de vanskelige og etiske valgsituasjonene som er sentrale i både romanen og VR-adaptasjonen. Under denne kategorien undersøkes hvordan den forenklete og spissede VR-fremstillingen gjør at elevene opplever valgsituasjonene som lite realistiske. Dette er til tross for at elevene kjenner seg igjen i tematikken. I den sjettede kategorien, *Begrensning av elevenes forestillingsevne*, blir funn i tilknytning til at de fleste elevene opplever at VR-filmene ikke gir dem samme mulighet til å bruke fantasien som romanen, løftet frem. Den siste kategorien, *Enda ett forfatterbesøk*, viser hvordan elevene i etterkant reflekterer over forfatterbesøket som helhet. Noen av elevene kommenterte at de syntes forfatterbesøket var en ny og fin opplevelse, mens andre mente det kun var enda ett forfatterbesøk der man aldri ender opp med å lese boken til slutt.

5.2 Ny teknologi

Alle elevene jeg intervjuet hadde hørt om VR, men mange av dem hadde ikke testet VR tidligere. Under observasjonene noterte jeg meg at mange av elevene virket glade og forventningsfulle da de kom inn i klasserommet. Denne gleden kom til ofte til uttrykk verbalt, slik som en elev ropte ut da han kom inn i klasserommet og så VR-brillene: «Teknologi er så kult ass!». Elevene var nysgjerrige, og selv om de fikk beskjed om å ikke røre VR-brillene, var det mange av elevene som undersøkte og fiklet med VR-brillene før forfatterbesøket begynte. I tillegg til dette hadde noen av elevene fått høre fra andre elever, som hadde deltatt i forfatterbesøket i timen før dem, at litteraturformidlingen var morsom. Det gjorde at mange av elevene var svært forventningsfulle i forkant av forfatterbesøket.

Elevenes fascinasjon over ny teknologi kommer også frem i intervjuene. De fleste synes at det er *gøy*, *morsomt* eller *kult* å prøve VR:

Intervjuer: Kan du utype det, hva er det med VR som gjør det gøy?

Anders: Det er liksom nytt. Det er ikke noe man gjør hver dag. Det er veldig få som har et VR-sett hjemme og kan drive med det hele tida.

Anders viser til at VR-teknologi ikke er noe elevene bruker på daglig basis og at det derfor er *gøy*. Anders sin begrunnelse gir gjenklang i flere av de andre elevens svar på det samme spørsmålet. Da Mona skulle si noe om hvordan hun trodde medelevene sine opplevde forfatterbesøket, sa hun: «Tror kanskje en del av dem syntes det var *gøy* fordi det var annerledes enn det vi pleier å gjøre». Her ser vi at det at noe er *gøy* blir satt i sammenheng med at det er annerledes. I dette tilfellet gir forfatterbesøket med VR-filmene elevene et avbrekk fra den vanlige undervisningen og skolehverdagen. Tore trekker frem at han tror de fleste medelevene hans syntes det var *gøy* fordi det er noe nytt, og fordi det var «en ny måte å få inn bøker og historie». Å lese en bok er noe elevene har gjort før, men VR har de ikke testet ut tidligere.

Selv om mange av elevene syntes at VR var nytt og spennende, var det likevel andre elever som ble skuffet. Johanne syntes «ikke det var så *gøy* som det hørtes ut som», og hun beskriver videre sin skuffelse over at VR-filmene «bare var en video» og ikke VR-spill. Johanne forventet noe mer; noe utover det hun ble presentert for. Hun hadde forventet at det skulle være nærmere en spill-opplevelse enn en film-opplevelse. I beskrivelsen av VR-mediet er det flere av elevene som er opptatt av film og spill når de sammenligner VR-teknologien med

andre medier. Andrea beskriver VR som en film eller et dataspill der hun ser 360 grader rundt seg selv, mens Borgar peker på at det er «som en film, eller som et spill, bare at du kan se i alle dimensjoner». Dataspill og spill tillater en større grad av deltakelse ved at brukeren gjennom kontroller styrer aktivitetene eller handlingene i spillet. Slik blir man aktivt med på å påvirke hva som skjer i fortellingen, i tillegg til at man er en del av den. I dette prosjektet er det som nevnt fire VR-filmer, og ikke VR-spill, som elevene møter. Filmen tillater ikke elevene, slik adaptasjonsanalysen viser, å være like aktive som i et spill der man selv har kontrollen.

For å kunne bruke VR-brillene som en del av formidlingen, var Marstrander avhengig av å ha med en tekniker, som hadde ansvar for å spille av VR-filmene og hjelpe elevene dersom VR-brillene ikke fungerte. Under observasjonene kommer det også frem at VR-teknologien i noen tilfeller ikke fungerte. Noen av elevene fikk VR-briller som gikk tom for strøm eller som sluttet å fungere og dette gjorde at samtlige elever ikke fikk sett alle VR-filmene. I tillegg til dette var det noen elever som både under forfatterbesøket og under intervjuene i etterkant kommenterte at de ble kvalme, spesielt etter at de hadde sett VR-filmen fra bandybanen.

Elevenes refleksjoner er preget av at VR er nytt, og dette påvirker elevenes umiddelbare opplevelser under forfatterbesøket, i tillegg til de refleksjonene de gjør seg i etterkant.

Forskningsartikkelen til Jensen og Konradsen, som ble trukket frem i teorikapitlet, viser at bruk av VR-teknologi i utdanning kan brukes til å vekke elevers interesse (2018). Det samme er tilfellet i mitt prosjekt - fordi teknologien er ny lar elevene seg begeistre. Samtidig understreker også forskningsartikkelen at elever ikke nødvendigvis vil vise den samme graden av interesse når VR-teknologien blir mer vanlig. Derfor er det trolig at dersom et annet litteraturformidlingsprosjekt tilsvarende Marstrandens om noen år vil bli gjennomført, vil elevenes umiddelbare respons ikke nødvendigvis være den samme, fordi VR-teknologi antageligvis er mer vanlig på det punktet. Jensen og Konradsen (2018) trekker også frem «cybersickness» som et viktig funn i sin litteraturstudie og det samme gjelder noen av elevene i dette prosjektet. De blir kvalme, og kvalmen er ofte relatert til at VR-filmene inneholder mye bevegelse.

Videre viser intervjuene at VR-teknologien også påvirker de refleksjonene som elevene gjør seg i etterkant, og at det farger deres opplevelse av forfatterbesøket som helhet. *Den kulturelle skolesekken* har, som tidligere nevnt, som mål at elevene gjennom litteraturmøtene de legger til rette for, skal få noe mer utover den litteraturen de møter i skolen (kulturtanken, u.å.a). De semistrukturerte intervjuene viser at elevene mener litteraturformidlingen, fordi VR-filmene

er en del av den, er *gøy* og *morsom* fordi den representerer noe annet enn den måten de vanligvis blir presentert for litteratur. Likevel er det en fare for at VR-teknologien i kraft av å være ny også tar oppmerksomheten bort fra selve romanen, slik at *Så hyggelig!* ender opp med å stå i skyggen av VR-filmene.

I tråd med Dewey vil individet i etterkant av en erfaring kunne legge merke til en egenskap som kan betegne hele erfaringen (2008b, s. 198). Videre viser han til bruken av pronomen som en god indikator på at noe har blitt til en erfaring. I elevintervjuene kommer det frem at flere av elevene sier *det* var *gøy*, eller *det* var morsomt, eller *det* var ikke så *gøy*. Det varierer litt hva *det* viser til, men det er enten litteraturformidlingen som helhet eller VR-filmene. Dette *kan* antyde at det elevene opplever under forfatterbesøket har blitt til en estetisk erfaring i etterkant. Dette vil jeg undersøke nærmere i de neste kapitlene. Videre vil jeg ta for meg hvordan VR-filmene påvirker elevens opplevelser og erfaringer, i tilknytning til å ta Lorentz' perspektiv i møte med de andre karakterene.

5.3 Å ta Lorentz' perspektiv i møte med «Den andre»

Adaptasjonsanalysen viser at VR-filmene legger til rette for at den som ser på selv blir hovedkarakteren Lorentz, og får mulighet til å se alt fra hans perspektiv. Denne muligheten til å oppleve fortellingen gjennom Lorentz' øyne, var noe Marstrander var opptatt av under hvert forfatterbesøk. Han ville at elevene skulle «få kjenne på kroppen» hvordan det var å være Lorentz. Videre vil jeg vise hvordan elevene beskriver Lorentz som karakter, og hvordan de opplever å se fortellingen fra hans ståsted. I tillegg til dette vil jeg drøfte hvordan elevenes møte med de andre karakterene, med utgangspunkt i Lorentz' perspektiv, påvirker opplevelsene og hvilke erfaringene elevene gjør seg i etterkant.

Da jeg spurte elevene hvordan de ville beskrive Lorentz som karakter, syntes mange av det at det var vanskelig å sette ord på hans karaktertrekk. Jakob beskriver Lorentz som «litt nøytral». I samme intervju trekker Ragnhild og Sondre frem at de også opplever Lorentz som nøytral, i tillegg til at de syntes han var «litt beskjeden». Flere av elevene påpeker de samme:

Intervjuer: Hvem er Lorentz?

Fatima: Lorentz sa ikke så mye når vi så på VR, og han syntes det var vanskelig å velge mellom folk eller ting.

Amund: Greide liksom ikke å bestemme seg, han hadde problemer med det. (...)

Synne: En nokså sjenert fyr som sliter med å ta valg og avgjørelser selv. Han må ha folk til å si sånn: Vil du velge han eller hun?

Synne beskriver også Lorentz som sjenert, og Fatima understreker at han ikke sier noe. Alle elevene som er med i intervjuet ovenfor peker på at Lorentz har problemer med å ta valg og avgjørelser selv. VR-filmene har, slik adaptasjonsanalysen viser, ikke videreført romanens tankeplott. Derfor får ikke elevene tilgang til Lorentz` følelser, tanker og skildringer av de ulike valgsituasjonene.

Selv om elevene opplevde at Lorentz var en anonym karakter, syntes de det var interessant å ta Lorentz` perspektiv og se alt fra hans synsvinkel. Da forfatteren spurte den ene 7. klassen hvordan de syntes det var å være Lorentz, fikk han flere ulike svar: «Det var kult», «Ingen likte meg», «Jeg blei nervøs, det var stort ansvar å få en viktig posisjon på bandylaget». I intervjuene setter elevene ord på hvordan de synes det er å være Lorentz når de ser VR-filmene. Tore sier at «det virket som om det var jeg som var der, hørte alle rundt meg, da jeg snudde meg så jeg dem snakke og hørte dem helt tydelig». Sara er enig med Tore og understreker at da hun så VR-filmene «var det som om jeg var den personen». Det elevene setter ord på samsvarer med Mokey, som mener at VR er det første mediet som tillater mennesker å oppleve helt konkret og fysisk hvordan det er å være andres situasjon (2016). Johanne opplever at det å ta Lorentz` perspektiv gjør VR-filmene troverdig: «Det blir litt mer realistisk. Siden man også kunne se rundt hele, så virket det som om du er personen, og opplevde det selv, og da følte det ut som om det var mer realistisk». Johanne synes det virker som om hun selv er Lorentz og det han opplever får hun selv oppleve. Slik Urke trekker frem i teorien om VR-teknologi, bør VR brukes til formidling dersom man har et ønske om at mottakere skal sette seg inn i noen andres situasjon, eller at de skal kunne føle seg veldig tett på, eller som en del av en historie (2018, s. 105). I dette forfatterbesøket får elevene mulighet til dette. Elevene setter selv ord på dette under intervjuene, og de sier at fortellingen blir mer personlig gjennom VR.

Fordi elevene selv blir Lorentz, opplever de også de andre karakterene i fortellingen med utgangspunkt i ham. Tre av VR-adaptasjonene blir avsluttet med en valgsituasjon der treneren, Pia eller konfirmantlederen ber Lorentz ta et valg. Dette blir gjort mens karakterene ser rett inn i kameraet, og tilsvarende rett på personen som ser på VR-filmene. Sara setter ord på hvordan hun opplever disse ansikt-til- ansikt- konfrontasjonene når hun ser VR-filmen fra *Bandybanen*:

Jeg syntes det var litt sånn kult fordi det følte ut som de snakket rett til meg, og hvis jeg så en annen retning så hørte jeg det liksom fra det øret jeg ville hørt det hvis jeg

liksom hadde snakket med dem. Det var veldig realistisk. Jeg snudde meg og da så jeg alt rundt meg.

Sara synes det er «kult» at det virker som om de andre karakterene snakker direkte til henne, og at VR-fremstillingen er realistisk. Tore påpeker at han i den samme VR-filmen følte at treneren snakket rett til ham «som en trener gjør».

Møtet med de andre karakterene i VR-adaptasjonene leder til emosjonelle reaksjoner hos elevene. Det var spesielt i tilknytning til moren at elevene hadde mye på hjertet. Jakob, Ragnhild, Sondre og Fatima mente alle moren var «masete», og Jakob, Ragnhild og Sondre syntes i tillegg til dette at moren var «sjefete». Tore irriterte seg over morens tilstedeværelse på bandybanen: «Hun var småirriterende og kaklete- lot meg ikke være i fred».

Morskarakteren skaper frustrasjon hos Tore og irritasjon hos de andre. Synne beskriver moren som lite hensynsfull med tanke på Lorentz` behov: «Hun tenker liksom ikke på hva Lorentz vil, eller om noe er flaut for han, hun skal liksom ha det slik som hun selv vil».

Adaptasjonsanalysen viser at morens oppførsel på *Bandybanen* og *Konfirmasjonsmiddagen* var overdrevet, og at hennes karaktertrekk fremstår karikert. Morsrollen er en person som de aller fleste elevene har et forhold til, men den overdrevne og karikerte fremstillingen kan være en av grunnene til at elevene responderer negativt i møte med moren i VR-adaptasjonene.

Videre ser man gjennom Tores ytring at istedenfor å si at moren ikke lot *Lorentz* være i fred, sier han at hun ikke lot *meg* være i fred. Dette kan antyde at Tore ble så oppslukt i historien, og i møtet med de andre karakterene, at han følte at det gjaldt ham selv. Likevel var det ikke alle elevene, selv om de så alt fra Lorentz perspektiv, som brukte personlig pronomen slik som Tore. I Synnes beskrivelse av morskarakteren i avsnittet ovenfor snakket hun, i motsetning til Tore, ikke om seg selv, men om Lorentz. Det kan være et tegn på at hun, i større grad en Tore, opplevde en distanse mellom seg og hovedpersonen. Flere av elevene vekslet mellom å snakke om seg selv og om Lorentz, slik som en av elevene som skulle kommentere valgsituasjonen *Jakken til Pia*: «Jeg ville valgt Pia. Jeg er forelsket i henne, eller Lorentz er forelsket i henne». Akkurat som denne eleven både snakker om seg selv og Lorentz, og ikke virker sikker på hvordan han skal uttrykke seg, var det flere andre elever som kjente på det samme. Sara setter ord på at hun ikke følte at «jeg ... eller karakteren, fikk snakket». Sara bruker først det personlige pronomenet *jeg*, deretter endrer hun det og sier *karakteren*, for å vise til Lorentz. Elevene er forvirret, og det virker som de er usikre på

hvordan de skal uttale seg i tilknytning til Lorentz. Flere av elevene klarer ikke å bli enig med seg selv om det er dem selv eller Lorentz som det er snakk om.

Funn fra intervju og observasjon ovenfor viser blant annet at VR-adaptasjonene formidler en hovedperson med færre karaktertrekk enn i romanen. Elevenes beskrivelser av Lorentz som en nøytral og beskjeden karakter er et interessant funn fordi dersom elevene kun hadde lest boken ville de sannsynligvis ikke beskrevet Lorentz på den måten. Den litterære analysen viser at han som karakter er langt mer sammensatt enn det som kommer frem i VR-filmene. Vi så tidligere at VR-filmene måtte beskjære og endre. Disse endringene har også ført til at Lorentz tolkes annerledes enn i boken. Elevene opplever på mange måter en fortelling der hovedkarakteren, som står i sentrum av det hele, ikke har en utpreget personlighet. I adaptasjonsprosessen fra roman til VR-filmer har de mangfoldige karakterskildringene gått tapt, og det gjør at elevene sliter med å sette ord på hvem Lorentz er. Samtidig bidrar høytlesingen til å supplere for mangelfulle skildringer i VR-filmene. Mye av det elevene setter ord på i beskrivelsen av Lorentz, gjør de basert på det som kommer frem når forfatteren leser utdrag fra *Så hyggelig!*

Selv om Lorentz ikke er en tydelig karakter, former og påvirker det å ta Lorentz` synsvinkel elevenes opplevelser og erfaringer på flere ulike måter. For det første gjør det at flere av elevene opplever fortellingen, slik de ser den i VR-filmen, som realistisk. I elevens bruk av realisme-begrepet ligger en tanke om at det de ser er virkelighetsnært og troverdig, tilsvarende noe de ville sett og opplevd i sitt eget liv. Dette kommer til uttrykk både i Johannes og Saras ytringer. Både kommunikasjonen med de andre karakterene, og den direkte og personlige synsvinkelen, gjør det troverdig.

For det andre får elevene, ved å se alt gjennom Lorentz` øye, en forståelse av hvordan situasjonen kan oppleves for Lorentz. De får for første gang en konkret opplevelse av hvordan det er å være i andres sko. Slik studien fra Stanford University viser at man gjennom VR kan få mulighet å oppleve noe fra et menneskes perspektiv (Bailenson & Yee, 2006), gir VR-filmene den samme muligheten til elevene i forfatterbesøket. Elevens sanser blir aktivert, og VR-filmene legger til rette for at de får en *estetisk opplevelse* under forfatterbesøket.

Kallestad og Røskeland viser at det estetiske ligger i tekster som et potensial som blir realisert i møtet mellom litteraturen og leseren (2020, s. 18). Adaptasjonsanalysen viser at det samme er tilfellet i VR-filmene: Det er først når elevene ser VR-filmene at de kan sanse og forstå fortellingen med utgangspunkt i Lorentz. Fortellingen appellerer til følelsene, men istedenfor at følelsene projiseres på karakteren, opplever elevene dem selv. Dette gjør at flere av elevene

har problemer med å ordlegge seg – er det dem selv eller Lorentz som har opplevd situasjonen? Slik det ble trukket frem i den litterære analysen, er romanen skrevet i førsteperson, og det er Lorentz som forteller. Derfor vil elevene også få mulighet til å *bli* hovedpersonen, og se for seg de ulike situasjonene med Lorentz` utgangspunkt når romanen leses høyt. Likevel virker det som om elevene i enda større grad føler at de *er* Lorentz når de ser VR-filmene fordi de, ikke bare med tankene og forestillingsevnen, men også helt fysisk med sin egen kropp, blir Lorentz: De blir Lorentz og blir behandlet som om de er han. Dette samsvarer med Skaret og Ørjasæter som i teorikapitlet om litteraturformidling understreker at litteraturformidlingen ikke skal fortelle elevene hva de skal mene og forstå, men at elevene skal få mulighet til å oppleve kunsten gjennom sin egen kropp (2019b, s. 21).

For det tredje legger VR-filmene til rette for at elevene, i tråd med erfaringsteorien til Dewey og Gadamer, gjør seg *estetiske erfaringer* i tilknytning til fortellingen om Lorentz. Alle fullførte erfaringer er i følge Dewey estetiske (2008b, s. 205), og de semistrukturerte intervjuene viser at elevens estetiske erfaringer oppstår i vekselvirkningen mellom at elevene sanser og reflekter. Slik Dewey trekker frem at erfaringen oppstår i samspill (2008b, s. 203), kommer det frem at elevenes estetiske erfaringer i dette tilfellet oppstår i samspillet mellom dem og møtet med de andre karakterene. I VR-filmene møter elevene treneren, Nicolay, Pia, Moren og konfirmantlederen. Disse møtene leder blant annet til emosjonelle reaksjoner. Basert på tidligere erfaringer tolker elevene Lorentz` opplevelser, og møtet med de andre karakterene fører til frustrasjon og irritasjon – de reflekterer over at det ikke er riktig at Lorentz blir behandlet slik som han gjør. Selv om det kan være vanskelig å slå fast noe sikkert, kan elevenes refleksjoner peke på at de i møtet med de andre karakterene, slik Gadamer viser (Henriksen, 2013, s. 384-385), utvider sin forståelse av hvordan det er å bli satt i slike situasjoner som Lorentz`. Dermed kan disse møtene føre til at elevene får ny innsikt som kan lede til erfaring.

5.4 Valgfrihet og utforskertrang

De fire VR-filmene inneholder, slik adaptasjonsanalysen viser, en troverdig skildring av de ulike miljøene i fortellingen om Lorentz. Elevene ser VR-filmene og trer inn i Lorents miljø, enten det er på bandybanen, rundt middagsbordet, på konfirmasjonsundervisning eller i friminuttet, og blir på den måten omsluttet i Lorentz sin verden. I teorien om VR-teknologi viser Murray at denne omslutningen på fagspråket blir definert som *immersjon* (1997, s. 98). Gjennom immersjon fyller miljøet i VR-filmene synsfeltet og gir elevene, slik Hestvold trekker frem, et komplett sanseintrykk (2007, s. 13). Videre vil jeg vise hvordan elevene

gjennom immersjon selv får mulighet til å utforske Lorentz` miljø og velge hvor og hva de ønsker å se.

Miljøet fra fortellingen om Lorentz fyller elevenes synsfelt når de ser VR-filmene. Mona reflekterer over dette:

Det er jo en helt ny måte å oppleve historier på. Det er jo ikke lesing akkurat og det er ikke skuespill heller, det er ikke teater, er ikke film eller serie eller musikk og sånn. Det er VR, og du er inni det. Det var litt nytt. (...) Det er jo en helt ny måte å oppleve historier på.

Mona peker her på VRs potensial. Hun mener VR gir en opplevelse som strekker seg forbi det litteraturen, filmen og musikken kan tilby fordi hun selv fysisk er til stede i fortellingen. Mona konkluderer med at det er «en helt ny måte å oppleve historier på», nettopp fordi hun er inni fortellingen. Elevene blir i litteraturformidlingen, gjennom VR-filmene, innlemmet i Lorentz` verden som om det er deres egen, og dette gir dem nye muligheter. Selv om alle elevene blir presentert for de samme VR-filmene med det samme innholdet, vil de likevel kunne få med seg ulike deler av fortellingen, fordi de selv kan velge hvor de ønsker å se. Sara beskriver hvordan hun benytter seg av denne muligheten:

Jeg så meg ganske mye rundt, jeg ville se hvordan det så ut. Fordi på TV ser man jo bare ett sted, og det er de som bestemmer hvor man skal se, men med VR-briller så var det som om man satt der også kunne jeg se litt til siden, se litt sånn bak meg og rundt omkring, og faktisk se rundt i rommet og se rommet.

Sara drives av en nysgjerrighet og utforskertrang. Hun utnytter immersjonsmuligheten VR-tilbyr, en mulighet hun ikke har i møte med for eksempel tv. Anders setter også ord på denne muligheten:

Intervjuer: Og hvordan oppleves det å kunne se rundt hele seg?

Anders: Det er veldig spesielt, ikke noe man er vant til når det kommer til spill eller film. Da er man vant til å se rett på en skjerm, også beveger ting seg der. Ikke at du styrer hvor man ser.

Da jeg observerte var det tydelig at flere av elevene viste en tilsvarende nysgjerrighet. Mange elever tok hele sanseapparatet i bruk da de så VR-filmene: De beveget hodene, snudde seg rundt, og reagerte på lyd ved å snu hodet i retningen lyden kom fra. Mange foldet hendene da Lorentz gjorde det, og vinket eller gav luftklem mot de andre karakterene. De brukte kroppen

til å utforske og sanse fortellingen. I tillegg til å bruke kroppen, hadde elevene også behov for å kommunisere med hverandre underveis i de ulike VR-filmene. I flere av forfatterbesøkene på ungdomstrinnet ropte elevene ut i klasserommet mens de så VR-filmene: «Se til høyre», «Se opp!», «Jeg må skaffe meg VR-briller dette er sykt!», «Hysj», «Se bak!», «Se på ho dama til venstre», «Jeg har fire jenter som ser på meg!», «Vær stille!», «Han hovedpersonen vår er drit-høy!». Kommentarene ble ofte akkompagnert av latter fra de andre elevene. I de fleste tilfellene var det guttene som hadde behov for å kommentere ulike elementer i VR-filmene, jentene ba dem være stille.

I teoridelen, i tilknytning til VR, viser Urke at bruk av VR i formidling bør bli gjort av en hensikt. Han understreker at dersom man skal benytte VR til å formidle noe, bør det blant annet ha en egenverdi for brukerne av VR å kunne se seg rundt på egenhånd (2018, s. 105). I VR-filmene får elevene mulighet til å se seg rundt i finstua til Lorentz, på bandybanen, i friminuttet utenfor skolen og i menighetshuset der konfirmasjonsundervisning finner sted. De blir kjent med Lorentz ved at de selv er i huset hans og på bandybanen, og elevene vil få med seg ulik informasjon ut ifra hvor de velger å se. På denne måten bidrar VR-filmene, slik Ørjasæter og Skaret er opptatt av, til å legge til rette for elevens individuelle opplevelse og deltakelse (2019c, s. 18) ved at elevene selv styrer sitt eget blikk underveis i fortellingen. Selv om opplevelsen på mange måter er individuell, fordi det sosiale klasseromsfellesskapet forsvinner fra elevenes synsfelt og alle elevene er i Lorentz` verden alene, bidrar kommentarene som utveksles underveis også til å gjøre det til en opplevelse i fellesskap. Dette ser vi for eksempel når den ene eleven roper ut til de andre elevene, og har behov for å uttrykke at «hovedkarakteren *vår* er drit-høy». Denne eleven opplever at han selv er Lorentz, samtidig som han vet at alle de andre elevene også har samme opplevelse. Det blir med andre ord slik at elevene er Lorentz hver for seg, samtidig som de er ham i fellesskap.

Fordi VR-adaptasjonen tilbyr valgfrihet til å se der man vil, kan elevene få med seg ulike aspekter og detaljer fra VR-filmene. Denne valgfriheten er lik den som elevene har på daglig basis i sine egne liv. Elevene har ikke den samme muligheten når forfatteren leser høyt. Da er fokuset i fortellingen bestemt og de kan ikke velge å gå inn og utforske en del av fortellingen, og de må forholde seg til det teksten beskriver. Dermed gir VR-filmene elevene, slik Mona beskriver, en annen måte å oppleve fortellingen om Lorentz, fordi de selv står i midten av det hele. Samtidig er fortellingen i større grad tvunget på elevene. Den eneste måten elevene kan unngå å få med seg det som skjer i fortellingen om Lorentz, er hvis de lukker øynene eller tar

av seg VR-brillene. Elevene er lukket inne i Lorentz sin verden, og fortellingen invaderer deres personlige sfære i mye større grad enn høytlesingen.

Ut ifra intervjuene og observasjonen kommer det frem at fortellingen, slik den blir formidlet gjennom VR, i større grad får andre fysiske og sanselige muligheter enn romanen. Dermed vil de opplevelsene og erfaringene elevene gjør seg i løpet av formidlingen være estetiske, slik det ble trukket frem under forrige kategori. I denne kategorien kommer det tydelig frem at elevenes estetiske opplevelser, som oppstår i møtet med VR-filmene, bærer preg av at de selv er til stede i fortellingen. Immersjonsmulighetene VR-mediet tilbyr, aktiverer elevenes sanser og følelser - de er til stede i fortellingen med hele seg. De umiddelbare stemningene som skapes i elevene i møte med de ulike VR-filmene blir, i tråd med Kallestad og Røskeland, en viktig del av deres estetiske opplevelse (2020, s. 18), og det kommer til uttrykk blant annet gjennom elevenes kommentarer til hverandre underveis i formidlingen.

5.5 Forventningspress

Treneren, moren, konfirmasjonslederen, Pia og Nicolay, har alle ulike forventninger til Lorentz. Disse kommer eksplisitt til uttrykk i VR-filmene. Videre vil jeg vise hvordan elevene, i møte med disse forventningene, reflekterer over forventningspresset de har erfart i sitt eget liv.

Flere elever er opptatt av at Lorentz møter press fra flere hold. Sara kommenterer dette:

Jeg synes det er litt sånn dårlig gjort å legge så mye press på en 15 år gammel gutt, fordi, når han blir litt tvunget av moren sin til å konfirmere seg så får han så mye press på om han faktisk skal gjøre det, hva han skal si til vennene sine, og når han i tillegg opplever gruppepress, så er jo det veldig vanskelig å velge.

Sara synes det er «dårlig gjort» at Lorentz blir utsatt for mye press med tanke på hva han bør gjøre, og hun mener at presset gjør det vanskeligere for Lorentz å ta valg. I flere av intervjuene med elevene på ungdomsskolen begynte de å dele personlige fortellinger der de selv har lignende erfaringer som Lorentz. Anders og Borgar kjenner seg igjen i forventningspresset som Lorentz møter. Begge to forteller at de i sine idretter merker press fra ulike kanter. Anders kommenterer at VR-filmene setter ting litt på spissen, og at dette også gjelder forventningspresset. Likevel påpeker Anders også at han, i likhet med Lorentz, kan kjenne på press blant annet på innebandylaget sitt, fordi han er kaptein og spiller-representant. Da jeg spurte ham hvordan han merker det svarte han «At det er mange som forventer noe av meg, og at jeg har en del oppgaver jeg må utføre». Anders er bevisst de kravene som blir stilt

til ham og han opplever at det kan gjøre ham «stresset innimellom». Borgar peker på noe av det samme som Anders og trekker frem at han merker at ulike personer har ulike forventninger til ham:

Ja, jeg merker det jeg og. Det settes jo forventninger fra alle; fra lærere, fra trenere. Jeg husker den ene treneren min sa «Treningen er viktigere enn skole», mens lærerne hadde sagt «skolen er viktigere enn treningen». En mente at jeg skulle gjøre lekser, den andre mente at jeg ikke skulle gjøre lekser.

Det Borgar setter ord på kan minne om den valgsituasjonen Lorentz blir satt i på *Konfirmantsamlingen*, der treneren mener kampen er viktigere enn konfirmasjonen, mens konfirmantlederen mener konfirmasjonsundervisningen bør prioriteres. Likevel presiserer Borgar at han opplever at forventningene han møter i sitt liv skiller seg fra Lorentz' tilfelle: «Lorentz ble satt i et ultimatum, hvor det liksom var enten så kan du være grunnen til at de ikke kommer i NM-finale, eller så får du ikke konfirmert deg». Borgar opplever at forventningspresset han møter i sin hverdag fortøner seg annerledes enn i Lorentz' virkelighet.

I adaptasjonsanalysen og den litterære analysen kommer det frem at de ytre forventningene er en viktig del av både romanen og VR-filmene. I *Så hyggelig!* kommer forventningene til uttrykk i dialoger, og det er tydelig at forventningene ofte står i motsetning til Lorentz' eget ønske. Videre viser romanens tankeplott at Lorentz får dårlig samvittighet dersom han ikke klarer å innfri forventningene. I VR-filmene kommer forventningene eksplisitt til uttrykk. Det er tydelig hva de ulike karakterene, som for eksempel treneren og moren, mener at Lorentz skal gjøre. Selv om elevene, når de ser VR-filmene, ikke får vite hvordan Lorentz opplever de ulike forventningene, virker det som de likevel klarer å tenke seg til det. I tråd med Gadamer ser vi her at møtet med de andre karakterene (Henriksen, 2013, s. 384), og forventningene de stiller, fører til refleksjoner hos elevene. Intervjuene viser at møtet med Lorentz' fortelling og forventningspresset han opplever, kan åpne for at elevene deler sine personlige historier og erfaringer i tilknytning til samme tematikk, slik som for eksempel Borgar og Anders gjør. Dermed kan fortellingen, slik den blir formidlet både gjennom VR-film og høytlesing, i samsvar med det Lothe trekker frem i innledningen, invitere elevene til etisk refleksjon i tilknytning til erfaringer de har gjort seg i sitt eget liv (2016, s. 13). Slik teorien viser, oppstår den estetiske erfaringen i vekselvirkning mellom det elevene sanser, og det de reflekterer over. Her ser vi eksempel på at den estetiske opplevelsen elevene får ved å være Lorentz i

hans miljø, i noen av elevenes tilfeller, leder til en estetisk erfaring. Elevenes respons blir å dele sine egne erfaringer.

Samtidig som flere av ungdomsskoleelevene kjenner seg igjen, var det ingen av elevene på 7. trinn som delte lignende erfaringer fra eget liv. Det virket som om de i mindre grad identifiserte seg med forventningspresset Lorentz møter. Et viktig aspekt i å gjøre seg erfaringer er at det, i tråd med Deweys teori (2008b, s. 203), bygger på tidligere erfaringer og persepsjon. Elevene på 7. trinn går på barneskolen og befinner seg i overgangen mellom det å være barn og å bli ungdommer. Derfor er det naturlig at de ikke har like mange erfaringer som de eldre elevene. Likevel var det overraskende at ikke flere av elevene på 7. trinn opplevde at de hadde kjent på forventningspress slik som Lorentz. Med utgangspunkt i Deweys teori, skal opplevelsen av å være Lorentz og møtet med hans forventninger, potensielt kunne lede til innsikt og erfaring, men mange av disse elevene har for få erfaringer i tilknytning til lignende situasjoner, og derfor fester ikke opplevelsen de har under VR-filmene og forfatterbesøket seg som en estetisk erfaring (s. 203).

5.6 De vanskelige valgsituasjonene

Både den litterære analysen av romanen og adaptasjonsanalysen av VR-filmene, viser at de vanskelige valgsituasjonene er sentrale i fortelling om Lorentz. Videre vil jeg vise hvordan alle elevene, til tross for at de kjenner seg igjen i valg-tematikken, har problemer med å kjenne seg igjen i Lorentz` valgsituasjoner, slik de blir formidlet gjennom VR-filmene. VR-fremstillingen forenkler valgsituasjonene og påvirker elevenes opplevelse av de etiske spørsmålene. Dette får konsekvenser for deres estetiske erfaringer.

På spørsmål i tilknytning til budskapet i *Så hyggelig!*, trekker de fleste elevene frem at de opplever at de vanskelige valgene er fremtredende:

Intervjuer: Hva opplevde dere var budskapet i denne historien?

Dina: Valg, hvordan takle valg, eller hva man skal gjøre.

Bjørnar: Vær deg selv, ikke bli kontrollert av andre.

(...)

Andrea: Jeg tror det har med valg å gjøre, at du bestemmer selv, og kanskje også for å få foreldre som er litt kontrollerende til å forstå hvordan det føles. (...)

Carl: Ikke la andre kontrollere dere.

De fire elevene er enige om at valgtematikken, og at man ikke skal bli kontrollert av andre, er det sentrale i fortellingen om Lorentz. Alle elevene jeg intervjuet var også opptatt av det samme. Det er konsensus om at de vanskelige valgene står som en viktig del i fortellingens tematikk, i tillegg til at elevene påpeker at man i møte med slike situasjoner ikke må la seg kontrollere av andre, men gjøre valg ut ifra det man selv ønsker. Da jeg spurte elevene om de kunne kjenne igjen slike vanskelige valg i sine egne liv, var det hovedsakelig ungdomsskoleelevene som responderte:

Mona: Jeg tror det er veldig gjenkjennbart for de fleste. Man tar jo veldig mange valg basert på andre, det tror jeg i hvert fall mange gjør i ungdommen, også lærer man å kjenne seg selv bedre og tar sine egne valg. I vår alder så er det kanskje mye valg på grunn av andre, eller basert på andres meninger.

Mona viser her til erfaringer hun mener ungdommer på sin egen alder har i relasjon til det å ta valg, eller andres forventninger. Flere elever på ungdomsskolen hadde lignende refleksjoner. Når elevene på 7. trinn skulle svare på det samme spørsmålet, var det bare en elev som opplevde at valgtematikken var gjenkjennelig i sitt eget liv, men hun kunne ikke utdypet hvordan og på hvilken måte det så ut. Generelt mente elevene på 7. trinn at de ikke kjente seg igjen i de vanskelige valgsituasjonene. Når Jakob skulle begrunne hvorfor, sier han at han, i motsetning til Lorentz, føler at han får «bestemme selv».

Selv om flere elever kjente seg igjen i valgtematikken, var det likevel mange som uttrykte at de hadde problemer med å sette seg inn i valgsituasjonene som Lorentz havnet i. Borgar sier at han kjenner seg igjen i valgsituasjonene, men at han likevel føler at de er «dratt til det ekstreme» i VR-filmene. Borgar setter ord på noe som flere av elevene bemerker – den overtydelige fremstillingen av valgsituasjonene i VR-filmene gjør at elevene beskriver valgsituasjonene som urealistiske:

Intervjuer: Hvordan opplevde dere den første VR-filmen fra bandybanen?

Bjørnar: Jeg syntes det var litt dårlig på bandybanen (medelevene nikker enig). Jeg syntes ikke det virker realistisk at noen ikke går av.

Dina: Jeg har ikke sett noen foreldre som ser på treningen hvis de ikke er trenere selv. Hun bare dukka opp liksom og bare stod der, også plutselig sa hun «hei». Jeg ble nesten litt irritert, for hvem er det som tror på det her liksom? Det var null realisme i det.

Bjørnar viser til moren som ikke går av banen, men blir stående og forstyrre. Elevene opplever situasjonen, slik den utspiller seg, som lite troverdig. Mangelen på realisme virker

her å stå i tråd med at hendelsene, slik VR-filmene viser dem, ikke virker sannsynlige. Elevene undrer seg blant annet over morens oppførsel, som er utgangspunktet for valgsituasjonen på *Bandybanen*. Dina blir frustrert og sier oppgitt at hun blir «nesten litt irritert». Denne *nesten irritasjonen* tolkes gjennom kroppsspråket hennes som nærmere en faktisk irritasjon. Avslutningsvis uttrykker hun «for hvem er det som tror på det her liksom?». Dina's frustrasjon kan antyde at hun opplever valgsituasjonen på bandybanen, slik den utspiller seg i VR-filmene, som lite realistisk i forhold til hva som kunne hendt i virkeligheten. Hun stiller spørsmål ved hvem som kan tro på det, og hincer implisitt til at hun ikke tror på det. Det er flere elever som bemerker seg den manglende realismen i valgsituasjonene, og ordene «urealistisk» eller «lite realistisk» går igjen i flere intervjuer. En annen elev påpeker også morens oppførsel:

Intervjuer: Hvordan opplevde dere den første VR-filmen?

Andrea: Urealistisk. Jeg greier ikke å forestille meg det. Jeg syntes det virket veldig rart at moren skulle ha så høye forventninger til han og være rundt han hele tiden. Og hvis han sa noe imot henne skulle hun bli så sur. Jeg greier ikke å se det for meg i min virkelighet.

VR-filmenes mangel på realisme, slik Andrea ytrer, står her i tilknytning til morskarakteren. Andrea mener morens oppførsel ikke er realistisk. Møtet med morskarakteren ødelegger Andrea sin opplevelse av valgsituasjon, slik den utspiller seg på *Bandybanen*.

Videre opplever elevene at avslutningene, og de valgmulighetene de blir presentert for i slutten av samtlige VR-filmer, ikke er gode nok:

Carl: Jeg syntes Lorentz havna i veldig urealistiske situasjoner (latter fra de andre elevene). Han gav oss ikke noe gode utveier. Hadde jeg vært der ville jeg bare gjort noe helt annet enn bare ja og nei.

Intervjuer: Så du føler det burde vært noen andre alternativer enn de du fikk?

Carl: Ja, det var litt frustrerende å ikke få lov til å gjøre noe annet enn å velge sider.

Carl uttrykker en frustrasjon over mangelen på handlingsalternativ. Han setter ord på denne frustrasjonen over at han må velge side, og at han ikke har flere valgmuligheter enn de to han blir presentert for ved slutten av tre av VR-filmene. Adaptasjonsanalysen viser at der romanen *inviterer* leseren til å ta stilling til valgsituasjonene Lorentz møter, så blir elevene i større grad *presset* til å gjøre seg opp en mening når de ser VR-filmene. Carl liker ikke at dette presset leder ham kun mot to mulige utganger av situasjonen.

Det var ikke bare i de semistrukturerte gruppeintervjuene at elevene fikk satt ord på hvordan de opplevde de ulike valgsituasjonene. Jeg viste i teorien til at Marstrander under forfatterbesøket benytter brukerinndragende formidlingsstrategi; som betyr at elevene er blitt sett på som myndige subjekter og at dialogen står i fokus (Rasmussen, 2016, s. 196-197). Dette kommer til uttrykk i disse diskusjonene. I hvert forfatterbesøk ledet Marstrander elevene i en diskusjon i etterkant av hver VR-film, der elevene argumenterte for hva slags valg de selv ville tatt i de ulike valgsituasjonene. De måtte selv sette ord på og begrunne hvilket valg de ville tatt og hvorfor. På denne måten kom flere av elevenes tanker og refleksjoner til uttrykk. Her er et eksempel på svar da elevene fikk spørsmål om hvem de ville valgt av moren eller treneren på bandybanen: «Jeg ville valgt å skuffe moren min. Fordi det er bedre å skuffe én person enn mange». Eller som en annen elev sa: «Jeg ville valgt moren min og skuffet laget. Fordi jeg er glad i moren min», eller som en tredje elev uttrykte «Jeg ville skuffet moren min, hvis ikke kommer jeg til å bli mobbet av laget». Det var ofte to til fire elever i hver klasse som sa sin mening, men det førte sjelden til en omfattende diskusjon blant elevene. Det virket også som elevene i flere av klassene syntes det var vanskelig å diskutere valgsituasjonen utover svarene som enkelte elever kom med.

I dette prosjektet blir VR-filmene brukt til å formidle det estetiske ved teksten *Så hyggelig!*, men også de etiske valgsituasjonene hovedpersonen Lorentz blir stilt overfor. Slik det ble vist i innledningen av denne oppgaven, henger estetikken og etikken sammen. I samsvar med Lothe inviterer den estetiske dimensjonen ved litteraturen og filmen, som jeg har valgt å knytte opp mot VR-film, elevene til å gjøre seg refleksjoner i tilknytning til erfaringer fra sitt eget liv (2016, s. 13). Adaptasjonsanalysen viser at romanens mer komplekse fremstilling av valgsituasjonen, i adaptasjonsprosessen fra roman til VR-film, har blitt endret. Dette innebærer også at de estetiske virkemidlene endrer seg. I VR-filmene er fremstillingen av de vanskelige valgsituasjonene overtydelig og karikert. Dette får, slik det kommer frem i intervjuene, konsekvenser for elevenes opplevelse av valgsituasjonene og deres estetiske erfaringer, som innebærer det de trekker ut av og reflekterer over i etterkant. De tror ikke helt og fullt på valgsituasjonene som de blir presentert for, og dette gjør det vanskelig for elevene å diskutere valgsituasjonene utover de kommentarene som veksles i klasserommet.

De semistrukturerte gruppeintervjuene viser at valgtematikken er svært gjenkjennelig for alle ungdomsskoleelevene. Likevel kommer det frem at elevene, i møte med valgsituasjonene som helhet, opplever at de mangler realisme og troverdighet. Når elevene setter ord på at ting ikke er realistisk, er det knyttet til forenklingen av de etiske valgsituasjonene og plottet. VR-

adaptasjonen er, som tidligere nevnt, en forenkling av romanen, og den har måttet forenkles for at fortellingen skal kunne bli formidlet. Dette får konsekvenser for hvordan valgsituasjonene fremstilles: VR-filmene gir ikke rom for nyanser. Fordi situasjonen fremstilles svart-hvitt, blir elevene også derfor tvunget til å velge en av dem. De får ikke anledning til å stå i mellomposisjonen som man står i ellers i livet, og mellomposisjonen som romanen tilbyr. Elevene responderer med frustrasjon og de blir irritert. Responsen er et uttrykk for hva VR-filmene gjør med dem. Elevene setter ord på at den estetiske fremstillingen av fortellingen om Lorentz i VR-filmene var for enkel, slik at det etiske ble overtydelig presentert: Istedenfor at VR-filmene åpner for etisk diskusjon, forhindrer det på mange måter fremstillingen elevenes etiske refleksjoner.

5.7 Begrensning av elevenes forestillingsevne

Selv om flere av elevene opplever at VR sitt potensial, gjennom blant annet immersjon og personliggjøring strekker seg forbi det litteraturen kan tilby dem, er det også mange av elevene som er opptatt av at VR-filmene begrenser deres opplevelse av fortellingen om Lorentz. Videre vil jeg vise hvordan elevene, da de sammenlignet høytlesingen og VR-filmene, reflekterte rundt dette.

Da elevene skulle beskrive forskjellen mellom VR-filmene og romanen pekte mange av elevene på det visuelle aspektet:

Intervjuer: Hva tenker du er største forskjellen mellom bok og VR-film?

Borgar: Det er jo det visuelle da. I en bok så må man jo alltid forklare hva som skjer, hvordan folk oppfører seg, hvilke følelser de viser. I en VR-film eller VR kan du alltid, du trenger ikke å si «han var sur», du kan vise det, fordi liksom han hadde et ansiktuttrykk som viser at han var sur og da trenger du ikke si noe.

Borgar setter ord på hvordan VR-filmene, gjennom de visuelle mulighetene mediet har, viser hva som foregår. Han understreker hvordan VR-filmene formidler fortellingen om Lorentz gjennom å vise et ferdig bilde og en ferdig film, mens romanens skildringer formidler fortellingen ved å legge til rette for fantasien. Borgar sier ingenting om hva han foretrekker, men understreker forskjellen. Flere av elevene påpeker det samme, og mange av elevene er også opptatt av at VR-filmene ikke gir den samme muligheten til å bruke fantasien som romanen. Andrea reflekter over dette under det ene intervjuet: «Når man leser en bok forestiller man seg det selv, så man gjør det litt til det man selv vil. Men når det er en film, har de liksom bestemt at det er sånn og sånn». Andrea sin uttalelse om VR-filmene og romanens

ulike muligheter, er i tråd med både Iser (1972, s. 288) og Hestvold (2007, s. 12), som i teorien viser hvordan skriftspråket gir leseren mulighet til å være medskaper og lage egne bilder i hodet under lesingen. Denne muligheten mister elevene i overgang til VR-film, slik Mona beskriver: «Gjennom VR så ser man jo. Da får man ikke den mulighet til å se for seg ting (...) i VR så er alt der fra før av så du trenger bare å følge med».

Når elevene vurderer forskjellene mellom å se VR-filmene og å lytte til Marstrand's høytlesing, kommer det frem at de fleste elevene foretrekker høytlesing fra romanen fremfor å se VR-filmene:

William: Altså, det er bedre å lese i en bok, fordi da får du alle disse kule tankene dine i hodet, men hvis du ser på en film, da bare, nei dette er bare ikke så gøy, for da får jeg ikke innbille meg selv hvordan det ser ut.

William opplever, i likhet med flere av de andre elevene, at litteraturens mangfoldige tolkningsrom i VR er begrenset. Han vurderer høytlesingen som bedre fordi romanen gir ham «disse kule tankene» i hodet, og han får bruke fantasien. I de fleste intervjuene kommer det frem at fantasiaspektet gjør at elevene vurderer spenningen under høytlesingen og VR-filmene ulikt. Et flertall av elevene mener det er mest spennende når forfatteren leser høyt. Dette gjelder blant annet Jakob, Ragnhild og Sondre, og når Jakob blir bedt om å begrunne hvorfor han synes det er mer spennende, svarer han: « (...) man lever seg mer inn». Også Ingrid foretrekker høytlesingen fordi hun får «de fine bildene i hodet», og hun føler at VR-filmene ikke gir henne den samme muligheten. Andrea og Bjørnar er også enig i dette:

Intervjuer: Hvis dere fikk velge, ville dere valg å se denne boken gjennom VR-film eller og lest den?

Andrea: Jeg tror jeg ville lest (drar litt på setningen). For jeg, jeg vet ikke, jeg syntes ikke det ble så interessant hvordan VR-filmen var satt opp. Jeg syntes ikke det var så spennende. Jeg tror heller at hvis jeg hadde lest den selv, og tenkt meg til hvordan det var, så kunne det vært mer spennende (...).

Bjørnar: Jeg ville nok også lest den.

Intervjuer: Fordi?

Bjørnar: Jeg syntes det er litt mer interessant å forestille seg noe.

Selv om mange av elevene foretrekker at forfatteren leser høyt, var det likevel noen få elever som likte VR-filmene bedre. Tore var klar på at dersom han fikk velge mellom VR-filmer eller høytlesing ville han gått for VR-filmer:

Tore: Jeg ville valgt VR da.

Intervjuer: Fordi?

Tore: Fordi, det var kult. Det blir jo nesten som en annen fortelling, selv om det er det samme, fordi man får et innblikk i hvordan det faktisk var istedenfor å tenke hvordan det var.

Det var flere av guttene som ble intervjuet som var enig med Tore. Amun syntes «VR var litt bedre, fordi da kunne man se det for seg», mens Fredrik likte VR best fordi han mente at han selv ikke hadde fantasi, og at han ikke klarte å skape indre bilder i hodet på egenhånd. I alle intervjuene oppgav elevene hvor mange bøker de vanligvis leste i løpet av ett år, og hvor mye tid de vanligvis bruker på å se film, serier og spille dataspill. Jeg hadde inntrykk av at de elevene som sa de leste mye ofte savnet mulighet til å skape sine egne bilder, mens de elevene som så mye film og serier, og leste tilsvarende lite bøker, ofte satte pris på VR-filmenes ferdig-skapte verden.

I tilknytning til adaptasjonsteorien viser Engelstad at en adaptasjon, som har forenklet elementer fra romanen, vil kunne føles som en redusert opplevelse sammenlignet med leseopplevelsen (2013, s. 21). I dette tilfellet har ikke elevene lest boken i forkant, og de forholder seg til fortellingen gjennom høytlesing, gjenfortelling og VR-filmer. Romanen og VR-filmene har begge til felles at de jobber gjennom å skape bilder. *Så hyggelig!* legger til rette for at leseren danner sine egne bilder gjennom de litterære virkemidlene og tankeplottet, mens VR-filmene har ferdiglagde bilder i form av film. Likevel ser vi at elevene føler at fortellingen mister en dybde når de ser VR-filmene.

I adaptasjonsprosessen fra roman til VR-film skjer det en grunnleggende endring fra det tekstlige til det visuelle, som gjør at elevene vurderer romanen og VR-filmene ulikt. Skriftspråket gir elevene, slik Hestvold viser, mulighet til å være medskaper og lage sine egne bilder (2007, s. 12). Når det gjelder elevens umiddelbare opplevelse i tilknytning til høytlesing, kommer det frem at den i større grad er preget av muligheten til å være meddiktere og bruke fantasien. Det virker som om at det blant de fleste elevene var konsensus om at høytlesingen var mer spennende, fordi de fikk bruke fantasien til å se for seg hendelsene og

fortellingen. Dette kan peke mot at elevene regner fantasiaspektet som en viktig og forventet del av litteraturopplevelsen, og at dette minskes og forstyrres når man bruker VR.

Som forfatter og litteraturformidler har Marstrander et oppdrag. Han skal «bidra til at litteraturen når frem til leseren, gjennom produksjon, distribusjon, kritikk, tilgjengeliggjøring, visualisering eller veiledning» (Tveit, 2004, s. 29). For noen elever, slik som Amun, Tore og Fredrik, bidrar VR-filmene til å visualisere fortellingen, og hjelper dem til å se for seg det de ikke klarer å forestille seg selv. For Amun og Fredrik fungerer VR-filmene som en hjelp til å vise dem hvordan fortellingen utspiller seg, fordi de selv ikke opplever at de er i stand til å se det for seg. Fordi disse guttene i større grad bruker tid på ulike visuelle medier, og mindre tid på litteratur i sin hverdag, gir litteraturformidling med VR-filmer dem en inngang til å forstå fortellingen og kompensere for manglende fantasi. Å ta i bruk VR-filmer i litteraturformidlingen kan derfor være positivt, sett i lys av disse elevenes situasjon.

Samtidig kommer det frem at de fleste elevene føler VR-filmene begrenser møtet med fortellingen om Lorentz. Som nevnt innledningsvis, viser Røskeland at de indre bildene som leseren skaper under leseprosessen gjør lesingen til en rik og mangfoldig opplevelse, og legger til rette for at leseren kan leve seg inn i andre menneskers livssituasjoner (2020, s. 42). Litteraturens styrke ligger i at den gir leseren mulighet til å se for seg andres livssituasjoner, og de indre bildene som skapes underveis i lesingen er sentrale for at dette skal skje. Dersom litteraturformidlingen, i samsvar med Tveits litteraturformidlingsteori (2004, s. 29), skal kunne bygge bro mellom litteraturen og mottakeren, er man avhengig av at det ikke er noe som ødelegger eller forstyrrer denne prosessen. Elevenes refleksjoner vitner om at forfatterbesøket, ved å ta i bruk VR-filmer på mange måter begrenser elevenes møte med litteratur, og at bruk av VR-teknologi ikke bidrar til å løfte litteraturen frem, men på mange måter overskygger den.

Ut ifra dette ser vi at VR-filmene, slik som de brukes i denne litteraturformidlingen, *kan* hjelpe elever som selv opplever at de har liten, eller ingen fantasi, inn en fortelling. Likevel virker det som de fleste elevene opplever at VR-filmene tar fra dem muligheten til å bruke fantasien.

5.8 Nok et forfatterbesøk

Elevene har erfaring med forfatterbesøk og litteraturformidlingsopplegg fra tidligere. De har alle møtt lignende opplegg gjennom blant annet *Den kulturelle skolesekken*. Videre vil jeg

vise hvordan elevene vurderte litteraturformidlingen i etterkant, og vise hvordan de reflekterte over forfatterbesøket som helhet.

Elevene har ulike refleksjoner i tilknytning til hva de sitter igjen med når litteraturformidlingen er over. Borgar trekker frem at han trodde at det skulle være «et sånt vanlig forfattermøte» men at det ble noe utover det vanlige på grunn av VR-filmene. Mange av elevene setter ord på det samme som Borgar. På spørsmål om hva han sitter igjen med etter forfatterbesøket, svarer han: «Sitter igjen med en god opplevelse. Det var jo moro å få prøve noe nytt».

Likevel antyder noen av elevene også at litteraturformidlingen ikke gjorde større inntrykk på dem. Dina setter ord på dette i slutten av det ene intervjuet, når hun og de andre elevene blir spurt om hva de sitter igjen med etter litteraturformidlingen:

Dina: Jeg vet ikke, jeg sitter vel igjen med enda et forfatterbesøk.

Intervjuer: Ja, og hva mener du med enda ett forfatterbesøk?

Dina: Det blir vel en bok som du tenker, det er kanskje litt spennende jeg burde lest den, også tenker jeg denne boken kommer du aldri til å lese. Så de kommer, de sier sitt, også er klassen sånn «okei takk for det». Også går livet videre. Sånn hei-hade-øyeblikk.

Dina viser til at litteraturformidlingen, til tross for bruk av VR-teknologi, kun er «enda et forfatterbesøk» der hun blir presentert for litteratur som hun aldri kommer til å lese. Selv om dette var tilfellet for Dina, gjaldt det ikke alle elevene. Blant alle elevene jeg intervjuet, ønsket halvparten av elevene å lese boken ved en senere anledning. Dette var vel og merke dersom de husket det. To av elevene var usikre på om de ville lese boken, og de siste åtte ønsket ikke å lese den. Generelt var elevene på 7. trinn mer positive til å lese romanen enn elevene på 9. og 10. trinn.

Dina baserer sine refleksjoner på tidligere forfatterbesøk, der hun har gjort seg den erfaringen at hun i møte med slike forfatterbesøk, der litteratur presenteres aldri ender opp med å lese litteraturen. Til tross for at VR-teknologi gjør at forfatterbesøket tydelig skiller seg ut fra andre, får det likevel – i Dina's tilfelle – ikke konsekvenser for hennes forhold til litteratur. Forfatterbesøket inngår kun i strømmen av andre og lignende opplevelser (2010, s. 95), og får ikke festet seg som en erfaring som leder til handling. I teorien viste jeg til at noe blir en erfaring når det fører til handling på et eller annet plan. Det trenger da ikke nødvendigvis være en fysisk handling, men handlingen kan også innebære at det man opplever gjør noe med individet. Jeg har ovenfor pekt på hvordan VR-filmene vekker følelser hos elevene både av

negativ og positiv art. De responderer på det de har sett med irritasjon, glede eller frustrasjon. Responsen er et uttrykk for hva VR-filmene har gjort med dem.

Som tidligere nevnt har *Den kulturelle skolesekken* et ønske om å vekke elevers nysgjerrighet og engasjement under litteraturformidlingen, i tillegg til at de håper at elevene skal få lyst til å lese litteraturen selv (kulturtanken, u.å.a). Selv om halvparten av elevene sier at de fikk lyst til å lese romanen ved et senere tidspunkt, er det likevel ikke med stort engasjement at dette blir formidlet.

6. Avsluttende refleksjoner

6.0 Sammenfatning av funn

Denne masteroppgaven har tatt for seg hvordan litteratur formidles gjennom Virtual Reality. Dette har blitt gjort ved å analysere fire VR-adaptasjoner, og elever på 7., 9. og 10. trinn opplevelser og erfaringer i møte med litteraturformidling gjennom VR. Elevenes opplevelser og erfaringer i tilknytning til forfatterbesøket er subjektive. Derfor er det naturlig at funnene viser at elevene har ulike opplevelse av forfatterbesøket og gjør seg ulike erfaringer i etterkant. I tillegg har elevene, som nevnt tidligere, måttet verbalisere og sette ord på noe som ikke nødvendigvis er så enkelt å beskrive, og dette innebærer at det de setter ord på også er en reduksjon. Likevel beskriver elevene noen viktig forhold i tilknytning til VR og litteraturformidling. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte funn fra intervjuene og observasjonene, og funn fra den litterære analysen og adaptasjonsanalysen.

Intervjuene viser at de opplevelsene og erfaringene elevene får under forfatterbesøket er estetiske, fordi de oppstår i kombinasjon av det elevene sanser, føler og reflekterer over. Opplevelsene til elevene er preget av at de, gjennom VR-filmene, får en individuell opplevelse ved at de alle blir Lorentz og lukkes inne i hans verden. På den andre siden ser alle elevene VR-filmene samtidig, og de får derfor også en opplevelse i fellesskap. Videre kommer det frem av adaptasjonsanalysen og intervjuene, at VR-filmene legger til rette for estetiske opplevelser og -erfaringer av fortellingen om Lorentz gjennom immersjon. Elevene omslutes i Lorentz' virtuelle verden, og gjennom dette kan elevene selv velge hvor de vil feste blikket og i hvilken retning de vil se, og dermed også velge sitt eget perspektiv på fortellingen. Likevel kommer det frem gjennom intervjuene at immersjonen ikke tillater elevene å være aktive deltakere, som flere av dem kanskje forventet fordi de kan styre blikket, men ikke påvirke handlingen. *Den kulturelle skolesekken* er opptatt av at elever skal få et litteraturmøte som tilbyr noe annet utover den litteraturen elevene møter i skolen (kulturtanken, u.å.a), og disse funne viser nettopp dette. For de fleste elevene er det første gang at de helt konkret kan ta et annet menneskets perspektiv. Generelt viste også funn fra intervjuene at elevenes alder spiller inn på hvilke erfaringer elevene gjør seg. Det er en signifikant forskjell på elevene som går på barneskolen og de elevene som går på ungdomsskolen, med tanke på hvilke refleksjoner og estetiske erfaringer de får i etterkant av forfatterbesøket. Elevene på ungdomsskolen knytter Lorentz' opplevelser til sine egne opplevelser, reflekter i større grad over fortellingen, og ser blant annet forventningspresset

Lorentz møter i relasjon til det de selv har opplevd. Elevene på 7. trinn har problemer med å gjøre det samme.

Funnene fra forskningen viser at det at VR er et relativt nytt medium, preger elevenes umiddelbare opplevelse under forfatterbesøket. Det gjør at mange utelukkende beskriver forfatterbesøket som gøy eller morsomt, og slik det kommer frem i den siste kategorien *Nok et forfatterbesøk*, fester forfatterbesøket seg hos mange av elevene *kun* som en morsom opplevelse, uten at elevene reflekterer noe mer over det. Målet til litteraturformidlingen, slik det kommer frem fra *Den kulturelle skolesekken*, er å vekke interesse for litteratur og vi ser at elevene viser en interesse for VR-mediet, og ikke nødvendigvis for historien om Lorentz.

Videre kommer det frem at selv om hovedpersonen Lorentz mister karaktertrekk i adaptasjonsprosessen fra roman til VR-film, legger likevel VR-filmene til rette for en personlig opplevelse ved at elevene selv blir Lorentz. På samme måte som litteraturen legger til rette for at man trer inn i en ny verden og ser noe fra en annen persons perspektiv, gjør VR-filmene det samme, bare på en enda mer konkret måte: Elevene *blir* Lorentz. Det å ta Lorentz' perspektiv påvirker også elevenes møte med de andre karakterene i VR-filmene. Elevene blir personlig engasjert og opprørt over måten de andre karakterene behandler Lorentz. I møtet med de andre karakterene, utvider de sin forståelse av Lorentz og hans situasjon.

Kulturdepartementet trekker frem innledningsvis at teknologi kan bidra til å spre kunst og kultur til folk på nye måter, men også at det kan forsterke opplevelser (2018, s. 50). Vi ser her at VR bidrar til å forsterke opplevelsen av å være en annen ved at elevene selv er en del av fortellingen, og på den måten aktualiseres problemstillingene hovedkarakteren møter på. Slik ser vi at litteraturformidlingen, gjennom å ta i bruk VR, får tilført andre kvaliteter i tråd med Kulturdepartementet (2018, s. 50), samtidig som det også mister andre kvaliteter.

Ørjasæter og Skaret skriver som nevnt i innledning at det er behov for nytenkning i tilknytning til hva litteraturformidling er og kan bidra med (2019a). Prosjektet til Marstrander er et slikt eksempel, og bidrar til nytenkning i tilknytning til hvordan et forfatterbesøk kan benytte VR-teknologi som en del av formidlingen. Samtidig kommer det frem av funnene at denne nye teknologien i seg selv ikke nødvendigvis er et positivt bidrag til litteraturformidlingen. Selv om VR-filmene tillater en ny og fysisk opplevelse av fortellingen om Lorentz ved at elevene selv trer inn og blir hovedpersonen, lukkes også fortellingen på et annet plan - i tilknytning hvordan elevene opplever valgsituasjonene og i tilknytning til bruk av fantasi.

Elevene setter ord på at de ikke klarer å identifisere seg med Lorentz` situasjoner, fordi fremstillingen, slik den kommer frem gjennom VR-mediet, er forenklet og urealistisk. Dette fører til at de etiske spørsmålene i, tilknytning til valgsituasjonene, fremstår for karikerte og overtydelige, og det påvirker elevenes estetiske erfaringer. Flere av elevene synes det er vanskelig å sette seg inn i situasjonene Lorentz møter og å reflektere over disse i etterkant. Elevene opplevde at situasjonene manglet realisme, til tross for at de syntes VR gav en realistisk opplevelse av å være en annen person. VR-adaptasjonen forenkler de komplekse etiske spørsmålene som kommer frem i romanen. Elevene gjennomskuer forenklingen og de blir frustrerte. Dermed ser vi at romanen i større grad legger til rette for etiske drøftinger enn VR-fremstillingen, fordi romanen i større grad klarer å fremstille valgsituasjonene på en mer troverdig måte. Elevenes estetiske opplevelser av fortellingen påvirker hvilke estetiske erfaringer de gjør seg. Med andre ord viser også funnene at estetikken og etikken henger sammen, og at mye av innholdet kan gå tapt når et tekstforelegg adapteres.

I tillegg til dette kommer det frem at de fleste elevene foretrekker høytlesing fra romanen fremfor å se VR-filmene. Selv om noen få elever mener at VR hjelper dem inn i fortellingen, fordi de selv ikke opplever at de har fantasi og evnen til å se for seg bilder i hodet, er det likevel flertallet av elevene som mener VR-fremstillingen fratrar dem mulighet til meddiktning. VR-filmene skaper ikke en opplevelse hos elevene som fremmer deres fantasi. Elevenes ytringer viser, i samsvar med det Røskeland trekker frem innledningsvis, at litteraturens fortrinn, i en tid hvor bildemedier står sterkt, blant annet er dets evne til å gi leseren indre bilder (2020, s. 44). Elevene vurderer denne evnen som en viktig og forventet del av litteraturformidlingen - slik Ingrid trekker frem er «de fine bildene i hodet» en sentral del av litteraturopplevelsen. I tillegg mener de fleste elevene også at det er mer spennende å bli lest høyt for. Dermed viser funnene at det ikke nødvendig bare er bra å ta i bruk ny teknologi i litteraturformidlingen, fordi det i dette tilfellet bidrar til å innskrenke elevenes litteraturopplevelse. Innledningsvis ble det nevnt at litteraturformidleren bør utnytte teknologien til litteraturens fordel (Tveit, 2004, s. 26), men slik det kommer frem i intervjuene blir ikke VR-teknologien brukt til litteraturens fordel, fordi den fratrar elevene fantasiaspektet. Dette er alvorlig når det er *litteraturen* som skal formidles. På bakgrunn av materialet mitt, og funnene i analysene av elevenes opplevelser og erfaringer, er det derfor grunn til å stille seg kritisk til å bruke VR-teknologi til å formidle litteratur.

6.1 Veien videre

Å ta i bruk Virtual Reality som en del av litteraturformidling, vil mest sannsynlig ikke bli noe som ethvert forfatterbesøk fra *Den kulturelle skolesekken* eller andre instanser kommer til å gjøre. Likevel er det interessant å se hvordan litteraturen og VR-teknologien virker sammen med det mål å formidle litteratur.

Videre forskning i tilknytning til litteraturformidling og Virtual Reality, kan ta mange spennende retninger. Jeg vil spesielt trekke frem litteraturformidling i kombinasjon med VR-spill som noe å utforske videre. Slik det kommer til uttrykk i denne oppgaven, var det flere elever som ønsket å være mer aktive i fortellingen, og forventet at VR-teknologien skulle tilby en større grad av deltagelse i fortellingen enn det de opplevde. Dersom fortellingen om Lorentz hadde vært et VR-spill med kontroller, ville elevene i større grad fått mulighet til å styre hovedpersonen og delta i historien. Det er allerede noen aktører på feltet i tilknytning til litteratur og VR-spill, og jeg vil spesielt trekke frem *Firebid- La peri* som et eksempel på et slikt VR-spill som kombinerer litteratur og VR-spill.

Samtidig som det er interessant å se nærmere på VR-aspektet i tilknytning til litteraturformidling, vil også en annen interessant retning videre for forskning være å se på hvordan man i større grad kan trene opp og legge til rette for elevers forestillingsevne og fantasi. Prosjektet mitt viser at noen av elevene selv opplevde at de ikke har fantasi og evnen til «å se for seg bilder i hodet». Dette er bekymringsfullt med tanke på at denne evnen er vital i møtet med skjønnlitteratur, og grunnlaget for at man skal kunne tre inn i litteraturens mangfoldige verdener. Et spørsmål som kan være interessant å utforske ytterligere, kan være om litteraturformidlingen, i møte med elever som Amun og Fredrik, kan gjøre noe som legger til rette for og hjelper slike elever å skape indre bilder i møte med litteratur, uten at bildene fysisk blir vist.

6.2 Konkluderende refleksjoner

Oppgaven min er kun et bidrag til litteraturformidlingsfeltet og sier noe om hvordan litteraturformidling gjennom VR kan se ut, basert på et utvalg elevers subjektive opplevelser og erfaringer. Dersom forskningen hadde blitt gjennomført i andre klasser og med andre elever ville kanskje nye aspekt og andre synspunkt blitt trukket frem. Likevel kan funnene fra denne forskningen bidra til å si noe om hvilke utfordringer og muligheter det ligger i å bruke Virtual Reality som en del av litteraturformidlingen.

Ved å studere hvordan elever på 7. 9. og 10 trinn opplever og erfarer romanen *Så hyggelig* når deler av den formildes gjennom VR kommer det frem at man med god grunn kan stille seg kritisk til bruk av VR-teknologi i litteraturformidlingen. Selv om elevene synes det er gøy å bli hovedpersonen og får mulighet til å se alt fra hans perspektiv, så viser intervjuene at elevene ikke opplever situasjonene, slik de blir fremstilt i VR, som realistiske. De etiske spørsmålene og valgsituasjonene, blir for karikerte og overtydelige. Videre kommer det frem at VR-formidlingen ikke legger til rette for at elevene kan bruke fantasien. Selv om det er nytt og spennende å bruke slik teknologi må man i litteraturformidlingsfeltet være bevisst på at bruken av VR kan begrense elevenes opplevelser og erfaringer i møte med litteratur.

7. Litteraturliste

- Alnes, J. H. (2018, 20. februar). hermeneutikk. I Store norske leksikon. Hentet 28. februar 2020 fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Baumgarten, A. G. (2008). Aesthetica (1750). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori – en antologi* (s. 11–13). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg.) (s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide: For small-scale social research projects* (3. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Den kulturelle skolesekken. (u.å). Litteratur. Hentet 5. september 2019 fra <https://www.denkulturelleskolesekken.no/forside/om-dks/litteratur-i-dks/>
- Dewey, J. (2008a). Experience and thinking. I Boydston, J. A., Hook, S., Baysinger, P. R. & Levine, B (Red.), *The Middle Works of John Dewey, Volume 9, 1899-1924: Democracy and Education 1916* (s. 146-158). Carbondale: Southern Illinois University Press
- Dewey, J. (2008b). «Å gjøre en erfaring». Fra *Art as Experience* (1934). (A. Øye, overs.). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 196–213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dvergsdal, H. & Aabakken, L. (2019, 17. desember). virtuell virkelighet. I Store norske leksikon. Hentet 11. april 2020 fra https://snl.no/virtuell_virkelighet
- Engelstad, A. (2013). *Fra bok til film: Om adaptasjoner av litterære tekster* (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Freina, L. & Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. *Proceedings of eLearning and Software for Education (eLSE), 2015 April 23–24*. Bucuresti
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter: Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H -G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Henriksen, J -O. (2013). Åpenbaring, erfaring og teologi. *Teologisk tidsskrift*, 2(4), 379-393. Hentet fra http://www.idunn.no/tt/2013/04/aapenbaring_erfaring_og_teologi
- Hestvold, F. (2007). *Når bok blir film*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Hutcheon, L. & O'Flynn, S. (2012). *A theory of adaptation*. London: Routledge. Hentet fra <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.4324/9780203095010>
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3(2), 279-299.
- Iversen, I. & Reinton, R. E. (2001). *Litteratur og erfaring*. Oslo: Spartacus.
- Jensen, L., & Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1515-1529. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9676-0>
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturredidaktikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulturdepartementet. (2018). *Kulturens kraft. Kulturpolitikk for framtida* (Meld. St. 8 (2018-2019)) Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/9778c28ab1014b789bbb3de0e25e0d85/nn-no/pdfs/stm201820190008000dddpdfs.pdf>
- Kulturtanken. (u.å.a). Litteratur i DKS. Hentet 31. Mars 2020 fra <https://www.kulturtanken.no/litteratur-i-dks>
- Kulturtanken. (u.å.b). Om oss. Hentet 30. april 2020 fra <https://www.kulturtanken.no/hva-er-kulturtanken-1>
- Kunnskapssenteret. (2009). *En ordliste*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications Ltd.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lothe, J. (1994). *Fiksjon og film: narrativ teori og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lothe, J. (2016). *Etikk i litteratur og film*. Oslo: Pax Forlag.
- Marstrander, C. L. (2016). *Så hyggelig!* Oslo: Aschehoug.
- Mokey, N. (2016). We have virtual reality. What's next is straight out of 'The Matrix' Hentet fra <https://www.digitaltrends.com/features/dt10-we-have-virtual-reality-whats-next-is-straight-out-of-the-matrix/>
- Morgan, D. L. (1997). Focus Groups As A Qualitative Method. I *Focus Groups as Qualitative Research* (s. 8-17). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Hentet fra <http://methods.sagepub.com/base/download/BookChapter/focus-groups-as-qualitative-research/n2.xml>
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace*. New York: Free Press
- Oterholm, K. T., Å. K. (2010). Verdier i bevegelse: Litteraturformidlingen, bibliotekarprofesjonen og utdanningen. *Dansk Biblioteksforskning*, 6(1), 5-14. Hentet 30. april 2020.
- PQX Media. (2019a, 21. november). *dks- konf* [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=R7Byrqxz4Kc&feature=youtu.be>
- PQX Media. (2019b, 21. november). *dks- middag* [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=9TgVFCm2oIw&feature=youtu.be>
- PQX Media. (2019c, 17. november). *Master timeline 180219 2* [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=Sm9hKuJEDoA&feature=youtu.be>
- PQX Media. (2019d, 21. november). *DKS- bandy* [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=V3U6LtgVMvM&feature=youtu.be>
- Rasmussen, C. H. (2016). *Formidlingsstrategier. En grundbog om kulturinstitutioners formidling*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Rautaskoski, P. (2012). Observasjonsmetoder. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empri og teoriutvikling* (s. 81-99). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ringgaard, A. (2018). Virtual Reality i undervisning: Hypet, men udokumenteret trend. Hentet fra <https://videnskab.dk/teknologi-innovation/virtual-reality-i-undervisning-hypet-men-udokumenteret-trend>
- Røskeland, M. (2020). Bilde i ord. Litteraturlesing som visuell erfaring. I Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (Red.), *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturdidaktikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Teigen, K. H. & Svartdal, F. (2020, 22. mars). persepsjon - psykologi. I *Store norske leksikon*. Hentet 3. april 2020 fra https://snl.no/persepsjon_-_psykologi
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveit, Å. K. (2004). *Innganger: Om lesing og litteraturformidling*. Bergen: Fagbokforlaget.

- 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*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Urke, E. H. (2018). *VR og AR: En norsk introduksjon til virtual og augmented reality*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- VR. (u.å) I *Cambridge Dictionary*. Hentet 1. Mai 2020 fra <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/vr>
- Yee, N. & Bailenson, J. N. (2006). Walk A Mile in Digital Shoes: The Impact of Embodied Perspective-Taking on The Reduction of Negative Stereotyping in Immersive Virtual Environments. *Proceedings of PRESENCE 2006: The 9th Annual International Workshop on Presence*. August 24 - 26, Cleveland, Ohio, USA
- Ørjasæter, K. & Skaret, A. (2019a, 18. juni). Litteraturformidling i en digital tidsalder. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/debatt/litteraturformidling-i-en-digital-tidsalder-1.1539946>
- Ørjasæter, K. & Skaret, A. (2019b). *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ørjasæter, K., Skaret, A. (2019c). *Litteraturformidling og kunstopplevelse : En studie av Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

8. Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foreldre, lærere og elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Et virtuelt litteraturmøte»?

Dette er et spørsmål til deg om du ønsker at ditt barn deltar i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på elevers opplevelse av litteratur som formidles gjennom VR-teknologi. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Gjennom et litteraturformidlingsopplegg gjennomført av Den kulturelle skolesekken ønsker jeg å se nærmere på elevers opplevelser og tanker rundt litteratur som blir formidlet på denne måten. Problemstillingen min i denne masteroppgaven er «Hva skjer med elevers litteraturopplevelse der VR er en sentral del av formidlingen?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ditt barn får spørsmål om å delta fordi hun/han er elev på en skole der dette litteraturformidlingsopplegget gjennomføres.

Hva innebærer det for deg å delta?

Gjennom semistrukturerte gruppeintervju vil jeg intervjuer ditt barn. Jeg vil ta opp lyd som vil bli slettet ved prosjektets slutt i mai 2020. I tillegg til dette vil jeg notere for hånd underveis.

Intervjuet vil ta 10-20 minutter. Dersom det er ønskelig, er det mulighet for foreldre å få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med meg på hanna.bekkestad@hotmail.com

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn deltar, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil

ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke forholdet ditt barn har til sin skole eller lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare jeg som vil ha tilgang til personvernopplysningene. Gjennom å ta i bruk andre navn på elevene og gi skolen en kode sikrer jeg opplysningenes konfidensialitet. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i prosjektet i min masteroppgave.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Da vil all informasjon og alle lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn,
- å få rettet personopplysninger om barnet ditt,
- få slettet personopplysninger om ditt barn,
- få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av disse personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Hanna Therese Bekkestad: hanna.bekkestad@hotmail.com eller 46848178 eller veileder Åse B Høyvoll Kallestad 55 58 56 88 eller Ase.Bjorg.Hoyvoll.Kallestad@hvl.no.
- Vårt personvernombud Halfdan Mallbye, personvernombud@hvl.no, 55 30 10 31.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kandidatnummer: 508

Prosjektansvarlig

Hanna Therese Bekkestad

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Et virtuelt litteraturmøte», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i gruppeintervjuet

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9. Vedlegg 2: Godkjenning av prosjekt av NSD



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Litteraturformidling

Referansenummer

237408

Registrert

21.08.2019 av Hanna Therese Bekkestad - 577883@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Åse Bjørg Høyvoll Kallestad, Ase.Bjorg.Hoyvoll.Kallestad@hvl.no, tlf: 55585688

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hanna Therese Bekkestad, hanna.bekkestad@hotmail.com, tlf: 46848178

Prosjektperiode

22.08.2019 - 15.05.2020

Status

29.08.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

29.08.2019 - Vurdert

Klar til vurdering. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.08.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av

personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar for endringer gjennomføres. **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020. **LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. **PERSONVERNPRINSIPPER** NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet **DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. **OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

10. Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervju med elever

Intervjuguide/temaguide- elevers opplevelse av litteratur

Avslappet små-snakking

Informere om studien: Dele ut informasjonsskriv, samtykke []

Bakgrunnsopplysninger om informant:

- Alder

1. Er du en leser?!

- Hvor mange bøker leser du i løpet av ett år? En måned?
- Liker du å lese bok? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Ser du på film? Spill?

1. Opplegget

- Hva visste du om opplegget i forkant av denne timen?
- Har du hatt forfatterbesøk på skolen før?
- Hvilke forventninger hadde du i forkant?

2. Forhold til teknologi og litteratur

- Hva er ditt forhold til VR? Tidligere erfaringer?
- Hvordan ville du beskrevet VR til noen som ikke kjente til dette fra før?

3. Hvordan opplever elevene VR-formidling av litteratur

- Kan du beskrive timen, hva gjorde dere?
- Hvordan opplevde du de ulike delene av timen?
- (Gå inn i hver enkelt del mer inngående)
- Høytlesing? VR-delen?
- Hvordan opplevde du personene? Miljøet i VR brillene?
- Hva var det med personene som ble annerledes mellom bok og VR?
- Forskjell på spenning i teksten i bok og VR?

- Hva vil du si er de største forskjellene mellom historien om Lorentz når den leses og når du ser den?
- Hvorfor tror du forfatteren har valgt å lage VR-film av boken?

- Hvilke refleksjoner gjør du deg om det å være ung?
- Hvilke refleksjoner gjør du deg om selvbilde til en ungdom?
- På hvilken måte identifiserer du deg med hovedkarakteren? Likt, ulikt?

- Hva gjorde mest inntrykk på deg i løpet av timen? Og hvorfor?
- Hvordan tror du dine medelever opplevde det? Klassen din?
- Er dette en bok du fikk lyst til å lese boken selv? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Hva har blikk å bety; og hvordan kommer dette ulikt frem i VR og bok?

4. Avslutning

- «Jeg har ikke flere spørsmål. Har du noe mer du gjerne vil si eller spørre om før vi avslutter intervjuet?»

Når intervjuet er over; avslutt det tydelig. Debriefing. Hvordan opplevde du det?

Oppfølgingsspørsmål: Kan du beskrive detaljert? Kan du si noe mer om det? Kan du gi en mer detaljert beskrivelse av hva som skjedde? Har du flere eksempler på dette? Hva tenkte du da?