

“Som å lese en film”

Elevens lesing av elektronisk litteratur

Pål Fredrik Børresen



Høgskolen i **Hedmark**

Mastergradsoppgave i språk, kultur og digital kommunikasjon ved
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

Våren 2011

Forord

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til Hans Kristian Rustad for grundig og konstruktiv veiledning. Jeg vil også takke læreren som velvillig gjennomførte undervisningsopplegget som denne studien bygger på, informantene som stilte opp til intervjuer, mine medstudenter for givende diskusjoner, og min kone for tålmodig støtte.

Interesserte kan få tilgang til transkriberingene av intervjuene som er gjort i forbindelse med denne oppgaven, ved å henvende seg til meg.

Pål Fredrik Børresen

Hamar, mai 2011

Innhold

Forord	2
Innhold.....	3
1. Innledning.....	6
1.1 Hva er elektronisk litteratur?	10
1.2 Forskning på elektronisk litteratur	14
1.3 Mål og problemstilling	23
2. Teoretisk rammeverk – Litterær kompetanse.....	26
2.1 Generell litterær kompetanse	26
2.2 Mediespesifikk kompetanse.....	35
2.3 E-litterær kompetanse	39
2.4 Oppsummering	41
3. Metode.....	42
3.1 Det kvalitative forskningsintervju	44
3.2 Framgangsmåte.....	47
3.2.1 Utvalg av tekster.....	47
3.2.2 Undervisningsopplegg og observasjon.....	49
3.2.3 Utvalg av informanter	53
3.2.4 Intervjuguide	54
3.2.5 Gjennomføring av intervjuene.....	55
3.3 Læreren som forsker	56
3.4 Fra tale til skrift	57
3.5 Å analysere materialet – tekst og tolkning	57
4. Elevers lesing av elektronisk litteratur	59
4.1 Presentasjon av informantenes bakgrunn med tekster	59
4.1.1 Anne	59

4.1.2	Bent	60
4.1.3	Celia.....	61
4.1.4	Dagrun	63
4.1.5	Ellen.....	64
4.1.6	Noen betraktninger om elevenes bakgrunn	65
4.2	<i>Inanimate Alice</i>	66
4.2.1	Presentasjon av teksten.....	66
4.2.2	Informantenes generelle tilbakemeldinger	67
4.2.3	Opplevelse av helhet	69
4.2.4	Samspillet mellom modalitetene	73
4.2.5	Fiksjonskompetanse	77
4.2.6	Oppsummering	83
4.3	<i>Nightingale's Playground</i>	84
4.3.1	Presentasjon av teksten.....	84
4.3.2	Informantenes generelle tilbakemeldinger	86
4.3.3	Opplevelse av helhet	93
4.3.4	Samspillet mellom modalitetene	96
4.3.5	Fiksjonskompetanse	101
4.3.6	Oppsummering	106
5.	Sammenfatning og drøfting av empiriske funn	107
5.1	Mediespesifikk kompetanse.....	108
5.1.1	Marginal opplevelse av frustrasjon	108
5.1.2	Forventningshorisont og mediespesifikk kompetanse	109
5.1.3	Elevenes opplevelse av samspillet mellom modalitetene.....	111
5.2	Generell litterær kompetanse	112
5.2.1	Kvalitativ og kvantitativ	113
5.2.2	Fiksjonskompetanse	113

5.3	Hva er e-litterær kompetanse?	117
5.4	Hvorfor bør man lese elektronisk litteratur i skolen?	118
	Litteraturliste	121
	Sammendrag.....	128
	Abstract	129
	Vedlegg 1: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger	130
	Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i undersøkelsen	131
	Vedlegg 3: Intervjuguide	133
	Vedlegg 4: Oppgaver brukt i undervisningsopplegget	137

1. Innledning

Elektronisk litteratur. Jeg har nevnt begrepet en rekke ganger for blant annet mine kollegaer som underviser i den videregående skolen, og elever. Men dette virker å være et helt ukjent begrep både blant ungdommen, som kan bruke mange timer hver dag foran pc-en, og blant lærere, som ellers har god oversikt over tekstkulturen. Og det er kanskje ikke så rart. Elektronisk litteratur har for eksempel liten eller ingen plass i utdanningssystemet i Norge. Engelskmannen James Arthur Pope uttrykker det slik i sin doktoravhandling som omhandler lesing av elektronisk litteratur, eller hypertext fiction, som er betegnelsen han bruker: "[H]ypertext fiction appears to be of interest largely only to "experts": academics, journalists, and writers themselves" (Pope, 2007, s. 2).

Siden jeg underviser i den videregående skolen og har en stor interesse for elektronisk litteratur, er det naturlig å stille spørsmålet hvorfor den elektroniske litteraturen er så godt som ikke-eksisterende i grunnutdanningen i Norge og har en marginal plass i undervisningen i høgskole- og universitetssystemet. Ikke minst er dette spørsmålet aktuelt nå som pc-en har gjort sitt store inntog i skolen og kunnskap om sammensatte tekster er et hovedmål i norskfaget på alle trinn.

Hvis vi ser på forskere i andre land mener om temaet, som ikke er spesielt for Norge, kan ett svar være, slik Alexandra Seammer (2010) og Maria Goicoechea (2010) skriver, at denne sammensatte formen for litteratur ikke passer inn i en spesiell fagtradisjon. Dermed blir den heller ikke trukket inn spesielt i fagplanene. En annen beslektet årsak er jo at det å undervise i elektronisk litteratur krever en multidisiplinær kompetanse som mange lærere føler de ikke innehar. Dessuten hevdes det at undervisning i elektronisk litteratur krever andre didaktiske metoder. Forholdet mellom lærer og elev blir gjerne noe annerledes enn man er vant til. "[O]ften it is the student who are the more experienced users and discover or produce combinations that surprisingly widen the literary field," skriver Gendolla, Schäfer og Thomaszek (2010, s. 273). Men de skriver først og fremst med tanke på litteraturundervisning på universitetsnivå. I grunnutdanningen er nok slike metoder mer brukt, ikke minst etter det økte fokuset på sammensatte tekster og digital kompetanse. Gunnar Liestøl, Anders Fagerjord og Gisle Hannemyr skriver i boka *Sammensatte tekster. Arbeid med digital kompetanse i skolen* at kommunikasjon, samarbeid og dialog mellom

lærer og elev er avgjørende i arbeid med digital kompetanse i skolen (Liestøl, Hannemyr, & Fagerjord, 2009, s. 104).

I skolens norskfag har kanontenkning lenge stått sentralt. Etableringen av en norsk kanon har spilt en stor rolle i oppbygginga av en nasjonalfølelse (Aarnes, 1995; Hemstad & Sørensen, 1998; Kvalsvik, 1993), og begrepet felles referanserammer var lenge sett på som viktig. Dette var i utgangspunktet en romantisk tankegang, og i Norge må den ses i sammenheng med etableringen av en egen stat (Hemstad & Sørensen, 1998). Også i det senere har denne tankegangen stått sterkt. Ikke minst kommer dette fram ved Gudmund Hernes' tanker i forbindelse med utarbeidelsen av R94 og L97, hvor felles kulturelle referanserammer sto sentralt, på linje med de Nordahl Rolfsens *Lesebok for folkeskolen* dannet i mange år i Norge (Kvalsvik, 1993). Mange av de samme tankene har også kommet til uttrykk utenfor Norges grenser. Den amerikanske litteraturprofessoren E.D. Hirschs bok *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (1987) presenterte en liknende tankegang og skapte stor debatt. Slike holdninger kan ha vært med på å gjøre det vanskelig for den elektroniske litteraturen å slippe til i utdanningssystemet. Janez Strehovec peker for eksempel på forholdet mellom nasjonal identitet og litteratur som en årsak til den forholdsvis marginale plassen til elektronisk litteratur ved universitetene i Slovenia (Strehovec, 2010, s. 367). Dette synet er man nå på vei bort fra i Norge. Kanontenkningen har langt mindre plass i *Kunnskapsløftet* enn i tidligere læreplaner. "I dag [...] har norsk litteraturkanon og litteraturhistorie langt på vei mistet sin legitimitet i skolen", skriver Torild Steinfeld i artikkelen "Norsk kanon og kanondannelse - historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer" (Steinfeld, 2009, s. 168).

Det at det er såpass lite elektronisk litteratur på norsk, er selvfølgelig også et problem med tanke på lesing i norskfaget. Denne utfordringen gjelder også i andre land. Robert Simanowski skriver følgende ut fra sitt tyske utgangspunkt:

It should be said that the obstacles of including digital literature into literary studies not only derive from the ambivalent role of text in digital literature but also from the organization of literary studies based on specific "national" languages. Works of digital literature very often use English as the *lingua franca*. (Simanowski, 2010, s. 237)

Engelskfaget kan derfor være et aktuelt fag for lesing av elektronisk litteratur. Jeg mener likevel at faget kommunikasjon og kultur, som ble innført i den videregående skolen med *Kunnskapsløftet*, kan være riktig fag for å begynne å lese elektronisk litteratur i skolen. Det

som står under kategorien ”Tekst” i kompetansemålene for kommunikasjon og kultur 2, er følgende:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- forklare hvordan tekster er bygd opp av grammatiske, tekstuelle og estetiske elementer
- forklare hvordan sjangermønstre i tekster utvikles og endres over tid
- drøfte forholdet mellom tekst og virkelighet i fiksjonstekster og sakprosaetekster
- velge ut og bruke egnede analysemetoder fra ulike tekstteorier på forskjellige typer tekster
- tolke tekster fra et bredt spekter av epoker og kulturer
- gjøre rede for samspillet mellom ulike uttrykksformer, som språk, bilde, musikk og grafikk i sammensatte tekster fra ulike medier
- gjennomføre et selvvalgt skriftlig fordypningsarbeid i analyse av tekst og presentere det for et publikum

(Kunnskapsdepartementet, 2006)

Med utgangspunkt i disse målene og ellers fagets fokus på tekst i digitale medier kan det her absolutt være relevant å lese elektronisk litteratur. Men da kommer vi selvfølgelig til spørsmålet om hvorfor det kan være fruktbart å lese elektronisk litteratur.

Noah Wardrup-Fruit svarer i første omgang kort og greit på det spørsmålet: ”For all the same reasons we read other literature” (2010, s. 249). Men han trekker også fram tre andre momenter. Han mener for det første at vi bør lese elektronisk litteratur fordi det gir oss innsikt i hvordan datasystem fungerer, og at det er en viktig del av litterasiteten i dagens samfunn. For det andre skriver han at innsikt i elektronisk litteratur kan gi oss en kritisk innsikt i for eksempel simuleringer som kan være til hjelp for en rekke samfunnsnyttige forhold, som for eksempel byplanlegging. Det siste punktet er at vi i økende grad bruker datasystemer for å uttrykke oss, og lesing av elektronisk litteratur er derfor viktig for vår utvikling. Både Alexandra Saemmer (2010, s. 331) og Maria Goicoechea (2010, s. 362) hevder at lesing av elektronisk litteratur er viktig for å få innsikt i dagens ”cyberkultur”.

Jill Walker skriver i en artikkel i Norsklæreren at ”[e]lektronisk litteratur kan være en måte å koble dagens ungdoms intuitive forståelse av nye medier med den forståelsen for språk og evnen til nærlesning vi søker å gi dem gjennom norskfaget” (Walker, 2007, s. 59). Hun håper at elevene gjennom å lese elektronisk litteratur kan knytte sine egne erfaringer med skjermmediet med kunnskapstradisjonen vi har fra litteraturhistorien, og dermed se forholdet mellom det som er nytt, og det vi har erfaring med. Her handler det altså om at vi via

elektronisk litteratur bygger litteraturundervisningen på elevenes egne erfaringer og kunnskaper. Kanskje er dette en fruktbar inngangsport til estetisk lesing for mange elever.

Noen av de samme argumentene bruker Chris Mott (2007). Han hevder blant annet at undervisning i elektronisk litteratur kan fungere som et bindeledd mellom den akademiske verden og populærkultur, at arbeid med digitale tekster gir en breiere litterasitet, og at multimedia appellerer til flere ulike læringsstiler. Dessuten hevder han at studentene må lære om sjangerkonvensjoner, estetiske kriterier og kulturell kontekst for å få mest mulig ut av nye medieformer. Det står jo i sammenheng med mye annet som er sentralt i skolesammenheng. Han skriver også at kommunikasjon gjennom digitale medier er den formen for kommunikasjon som vokser raskest, og at det dermed er grunn til å legge vekt på den i skolesammenheng.

Roberto Simanowski skriver at det å lese elektronisk litteratur i skolesammenheng handler om "Making students fit for the 21st century" (Simanowski, 2010). Han mener at lesing av slike tekster er perfekt for å undervise i "tranceliteracy"¹. I det ligger det mye. Noe av det summerer han opp slik:

Digital literature will teach us about our dealing with technology, about textual practices, and about contemporary understanding of art and culture. It does not signify a shift from traditional literary literacy to media literacy, as *information literacy* for the discussion of digital literature does not aim at the sufficient management of information but rather at the critical reflection of the ways information is presented. (ibid, s. 234)

Her ser vi også hvordan han er opptatt av at den estetiske siden ved litterasitetsundervisning. Det estetiske aspektet ved skjermttekster er noe jeg absolutt mener det kan være verdt å fokusere mer på enn det som gjøres i skolesammenheng i dag.

I denne studien vil jeg undersøke hvordan elever i den videregående skolen leser elektronisk litteratur. Hypotesen min er at tidligere forskning, i tillegg til det som er nevnt ovenfor, er en medvirkende årsak til at elektronisk litteratur har blitt oversett i skolesammenheng. Jeg vil nå presentere en del tidligere forskning og plassere mitt prosjekt i forhold til den, for å sette min studie i en kontekst, før jeg presenterer problemstilling og mål. Men først vil jeg se på hva som ligger i begrepet *elektronisk litteratur*.

¹ Heretter bruker jeg betegnelsen *translitterasitet*. Jeg vil bruke *litterasitet* om det engelske *literacy*. Selv om det ikke er et etablert begrep på norsk, mener jeg det er det mest dekkende begrepet.

1.1 Hva er elektronisk litteratur?

I denne studien har jeg valgt å bruke elektronisk litteratur om en type tekster som har fått ulike betegnelser i forskjellige miljøer. Betegnelser som "digital literature" (Simanowski, Schäfer, & Gendolla, 2010), "digital fiction" (Bell, et al., 2010), "net literature" (Gendolla & Schäfer, 2007), GUI narrative fiction (Mangen, 2006) og "electronic literature" (Electronic Literature Organization, ELO) er brukt om mer eller mindre det samme fenomenet. Andre begreper, som "hyperfiksjoner" (Rustad, 2008a), "hypertext fiction" (Pope, 2007) og "network fiction" (Ciccoricco, 2007) er delvis sammenfallende med de førstnevnte, men de sistnevnte har større fokus på hypertextteknologien. Grunnene til at jeg velger å bruke betegnelsen *elektronisk litteratur*, er flere. For det første er dette den mest brukte betegnelsen på norsk. Betegnelsen brukes for eksempel på www.elinor.nu, en samleside for elektronisk litteratur i Norden, Jill Walker bruker betegnelsen i sin presentasjon av fenomenet til landets norsklærere i artikkelen "Litteratur på nettet. En innføring i elektronisk litteratur" i *Norsklæreren* (2007), og Universitetet i Bergen har nylig opprettet en forskergruppe på feltet som bruker denne betegnelsen. For det andre har det med skolekonteksten å gjøre. *Litteratur* er et etablert og godt innarbeidet begrep i skolesammenheng, i motsetning til for eksempel *fiksjon*. Ved å bruke et etablert begrep vil jeg signalisere at vi i skolesammenheng kan se på fenomenet som en utvikling av noe kjent snarere enn noe helt nytt. For det tredje er *elektronisk litteratur* en av de mest brukte betegnelsene internasjonalt. Nettverksbasen Electronic Literature as a Model of Creativity and Innovation in Practice (ELMCIP) bruker denne betegnelsen, ikke minst Electronic Literature Organization, som gjør en stor sentral jobb med å samle, organisere og koordinere litteratur, kritikk og arrangementer. Jeg vil også benytte meg av deres definisjon av elektronisk litteratur: "works with important literary aspects that take advantage of the capabilities and contexts provided by the stand-alone or networked computer" (*Electronic Literature Organization*, [S.a.]). Herunder nevner de mange kategorier. Jeg vil nå gå inn på noen av de ulike formene for elektronisk litteratur vi har, og samtidig gjøre greie for hvor mitt tekstutvalg ligger i dette landskapet.

Elektronisk litteratur kommer i en rekke hybride former, og klare inndelinger i sjangre og teksttyper kan neppe sies å være etablert. En av hovedgrunnene til det kan jo være at formålet med en del av denne litteraturen har vært å bryte grenser. Når vi skal prøve oss på en inndeling, er det første spørsmålet som dukker opp, hvordan vi skal gripe det an. Man kan ta utgangspunkt i etablerte skriftlige sjangre, eller man kan ta utgangspunkt i måten tekstene

er laget på, og hvilken rolle leseren har². For å gjøre dette mest mulig oversiktlig, velger jeg, som Thure Schwebs og Hildegunn Otnes i *tekst.no* (2006), å ta utgangspunkt i de tre store sjangrene vi kjenner fra papirbaserte tekster, epikk, lyrikk og dramatikk, og bruke mer teknologiske kategorier som underkategorier.

Michael Joyces *Afternoon, a story* (Joyce, 1996a), som kom ut for første gang i 1987, regnes av de fleste for å være det første verket innen elektronisk litteratur. Det er en tekstbasert episk tekst som vi kan karakterisere som en hyperfiksjon, altså en fiksjonstekst som tar i bruk hypertextteknologien. Teksten er laget i programmet Storyspace og distribuert av Eastgate. Her møter vi Peter, som i én lesemåte, lurer på om han samme formiddag har sett sin sønn dø. Leseren må selv prøve å få klarhet i hva som har skjedd. Det som først og fremst skiller *Afternoon, a story* fra en tradisjonell roman, er at den er bygget opp av tekstfragmenter som er satt sammen gjennom en nettverksliknende hypertextstruktur. Slike tekster har fått forskere og kritikere til for eksempel å sette spørsmål om forholdet mellom fortelleren og leseren, forholdet mellom historie og diskurs, og hva en tekst egentlig er (se for eksempel Gunder (2004)). Andre tekster som faller inn under denne kategorien er for eksempel Stuart Moulthrops *Victory Garden* ([S.a.]) og Shelly Jacksons *Patchwork Girl* (1992). N. Katherine Hayles mener disse verkene tilhører første generasjons hypertexter, eller den klassiske perioden, som hun skriver (Hayles, 2008, s. 7).

Andre generasjons hyperfiksjoner (samtidstekster eller postmoderne tekster) begynte å dukke opp i 1995, skriver Hayles. Da ekspanderte utvalget av elektronisk litteratur, og det kom mange hybride former (ibid:7). Verdt å merke seg er at Eastgates posisjon som distributør ble svakere, og vi fikk stadig mer omfattende bruk av multimodalitet i tekstene. Som viktige verk nevner hun blant andre Dirk Stratton, Scott Rettberg og William Gillepsie og Frank Marquardts [The Unknown](#)³ (1998), Michael Joyces [Twelve Blue](#) (1996b) og Caitlin Fishers [These Waves of Girls](#) (2001). Andre tekster som vi må kunne regne i denne kategorien, er Megan Heywards *I am a Singer* (1997) og *Of day, of night* (2001) og Sonja Thomsens [Ingen elge på vejen den dag](#) ([S.a.]). Dette er svært så forskjellige tekster, men de har det til felles at de er fortellende, og at de er bygget opp etter en hypertextstruktur.

² Her kunne man gått grundig til verks, slik som for eksempel Herring (2007) har gjort med mer sakpreget digital kommunikasjon, men det er ikke poenget her. Poenget er å gi en viss oversikt til lærere og andre som er kjent med trykt skjønnlitteratur.

³ I den elektroniske versjonen av oppgaven har jeg knyttet lenker til den omtalte elektroniske litteraturen som finnes på Internett. Dette fordi leseren enkelt skal kunne finne fram til tekstene. I den trykte versjonen er tekstene markert med understreking for å markere den elektroniske litteraturens materialitet.

Hayles skriver at denne perioden varer "until it too appears to reach some kind of culmination and a new phase appears" (Hayles, 2008, s. 7). Muligens kan man hevde at vi har kommet dit i skrivende stund. For flere av de episke tekstene innen elektronisk litteratur som har kommet ut de siste årene, skiller seg en del fra de nevnte tekstene, deriblant de tekstene jeg vil jobbe med i denne studien. Det gjelder ikke minst ved at mange av disse ikke lenger er bygget opp rundt en nettverksbasert hypertextstruktur. Lineariteten i tekstens struktur kommer klarere til uttrykk i en del av de nyere tekstene. Det får en del konsekvenser. For det første vil mye av forskningen, som i stor grad har fokusert på det hypertextuelle ved tekstene, bli mindre relevant. Det skal jeg komme tilbake til. For det andre har det ført til en, etter det jeg kan bedømme, ny interesse for elektronisk litteratur⁴ (om enn ikke i Norge), noe vi kan lese om på ulike blogger og i sosiale medier⁵. Man skal likevel være forsiktig med slike inndelinger. Hayles viser til en teknologisk utvikling, mens det jeg skriver om her, må karakteriseres mer som en kunstnerisk utvikling. Slike inndelinger blir også fort veldig kategoriske, og Hayles sin inndeling har da også møtt kritikker. David Ciccoricco skriver for eksempel at det er mer snakk om flytende overganger enn klare generasjoner (Ciccoricco, 2007, s. 197).

Tekstene jeg vil jobbe med i denne studien, må sies å tilhøre den kategorien av elektronisk litteratur som jeg til nå har omtalt, selv om de altså ikke har noen utpreget hypertextstruktur. Jeg vil likevel fortsette med kort å gjøre rede for andre typer elektronisk litteratur, for å vise noe av dets omfang, og for å sette de aktuelle tekstene i en større kontekst.

Interactive fiction (IF) presenteres også av Hayles som en sjanger innen elektronisk litteratur, men hun skriver også at det skiller seg fra, nettopp, elektronisk litteratur ved at i større grad har spillelementer (Hayles, 2008, s. 8). De fleste av tekstene innen IF er rent tekstbaserte, og leseren påvirker utfallet ved å skrive inn tekstkommandoer. Eksempler på slike tekster, som også har fått en plass i *Electronic Literature Collection* 1 eller 2, er Emily

⁴ Kate Pullinger uttaler følgende om *Inanimate Alice*, den ene av tekstene som elevene skal lese i denne studien, i et intervju: "There's a large pedagogical community building up around it, with teachers from primary to postgrad level using it in the classroom to teach both digital media and English literature, as well as English as a foreign language." (<http://www.dawn.com/2011/01/23/interview-storytelling-in-the-new-medium.html>)

⁵ For eksempel på <http://www.jesslaccetti.co.uk/2009/11/inanimate-alice-in-my-undergrad-english.html>, <http://newmediamodule.blogspot.com/2007/11/lecture-7-new-media-art-and-stories.html>, <http://inanimatealice-aperspective.wikispaces.com/> og <http://www.facebook.com/home.php?#!/InanimateAlice>.

Shorts [Savoir-Faire](#) (2006) og Jim Munroes [Everybody Dies](#) (2011). IF kan også være multimodal, slik som for eksempel [Voyage Into the Unknown](#) av Roderick Coover (2011).

Den siste teksttypen vi kan nevne under narrativ elektronisk litteratur, er såkalte locative narratives. Det dreier seg om litteratur der man bruker GPS-teknologi eller CD/lydfiler for å trekke handlingen ut fra imaginære miljøer på skjerm og ut i den virkelige verden. Et eksempel på denne formen for litteratur er Janet Cardiffs [The Missing Voice \(Case Study B\)](#) (1999), hvor handlingen er lagt til sentrale deler av London. Dette må kunne karakteriseres som fiksjonsvarianter av fortellinger som brukes som en del av guidingen på enkelte fornøylesparker, som i Eventyrslottet på Hunderfossen og på Givskud Zoo i Danmark.

Interaktive drama kan også opptre i ulike varianter. Én variant er stedsspesifikke stykker som spilles for tilstedeværende publikum i gallerier av tilstedeværende og/eller ikke-tilstedeværende skuespillere, og bærer preg av en stor grad av improvisasjon. Hayles nevner M. D. Coverleys *M Is for Nothingham* (2002) som et eksempel på denne typen (Hayles, 2008, s. 15). Men interaktive drama kan også bli framført online. Da opptrer gjerne leseren i en av rollene og er med på å påvirke utfallet av dramaet. Et eksempel er Michael Mateas og Andrew Sterns [Façade](#) (2005). Her i Norge har kanskje *Online Caroline* (2000) av Rob Bevan and Tim Wright blitt mest kjent, ikke minst på grunn av doktoravhandlingen til Jill Walker (2003). Caroline opptrer her som en fiktiv e-postvenninne som man diskuterer dagligdagse ting med.

Den elektroniske poesien er muligens både mest utbredt og vanskeligst å kategorisere. Jeg vil likevel presentere en grov inndeling i to: generativ poesi og flash-poesi⁶. Generativ poesi er laget ved bruk av en algoritme som brukes enten for å generere tekster i forhold til et vilkårlig skjema eller ved å gjøre om allerede eksisterende tekster. Eksempel på slike tekster er samlingen [Oulipoems](#) (2004) av Millie Niss, [ppg 256](#) (2008) av Nick Montford og [Et null nynner](#) ([S.a.]) av Morten Skogly. En form for generativ poesi, er såkalte "code works". Her blandes engelsk (eller et annet språk) med programmeringsspråk i det poetiske uttrykket. Eksempel på "code works" er Bjørn Magnhildøens [PlaintextPerformance](#) (2006). I generative poesi vil tekstene utvikle seg ut ifra hva leseren aktivt foretar seg.

⁶ Her bruker jeg de to kanskje mest brukte kategoriene. Dette er ikke noe forsøk på noen form for vitenskapelig inndeling. Andre har delt det inn på andre måter. Maria Engberg bruker for eksempel betegnelsene "Technopoetics", "Multidimensional poetic worlds", "Cinematographic poetry" og "Visual noice poetry" i sin doktoravhandling (Engberg, 2007).

Slik er det ikke nødvendigvis i flash-poesi. Her kan tekstene opptre likt hver gang vi leser dem og forutsetter ofte minimal eller ingen brukermedvirkning. Gode eksempler på det er Robert Kendall's [Faith](#) (2006), [Dakota](#) ([S.a.]) som er produsert av Young-Hae Chang Heavy Industries (YHCHI) i Sør-Korea, og [Cruising](#) av Ingrid Ankerson og Megan Sapnar (2001). I flash-poesi brukes programmet Flash til å kombineres tekst, musikk og bilder for å lage nyskapende poesi.

Selv om jeg har trukket fram disse to hovedinndelingene, vil mye av poesien innen elektronisk litteratur ikke kunne plasseres utelukkende innen én av disse kategoriene. Dessuten må mange av tekstene sies å forsøke å sprengre grenser ved å blande tidligere sjangre. Eksempel på det er [Hva sier trærne?](#) (2005) av Marte Aas, Marte Huke, Marta Magnus, Rune Lain Knudsen. Her blandes generativ poesi med mer tradisjonell poesi og sakprosa i et multimodalt uttrykk. [Arteroids 3.11](#) ([S.a.]) av Jim Andrews blander generativ poesi med 80-talls skytespill, og i Mette Moestrups [M M– Et brevprosjekt](#) ([S.a.]) har forfatteren sendt et dikt til et utvalg personer som har skrevet sine versjoner av det.

Det finnes flere former for elektronisk litteratur som jeg ikke har kommet inn på her. Et eksempel på det er tekster som forutsetter stasjonære lokaler, som for eksempel tekster skrevet for *the CAVE* ved Brown University⁷, slik som Noah Wardrip-Fruins *Screen*⁸. Poenget her er å gi en kort innføring i mangfoldet i den elektroniske litteraturen først og fremst for å gi et bilde til de som eventuelt kan tenke seg å jobbe med slike tekster i en skolesammenheng.

1.2 Forskning på elektronisk litteratur

Forskerne har tilnærmet seg elektronisk litteratur fra en rekke innfallsvinkler. Jeg vil se på det som er mest relevant i forhold til denne studien. Først vil jeg ta for meg noen hovedsynspunkt når det gjelder elektronisk litteratur og lesingen av den. Deretter vil jeg gå inn på hva tidligere leseundersøkelser har kommet fram til. Til slutt vil jeg trekke fram sentrale nordiske arbeid. Underveis vil jeg plassere min oppgave i forhold til disse arbeidene og argumentere for behovet for en slik undersøkelse som jeg skal foreta.

⁷ Se <http://graphics.cs.brown.edu/research/cave/home.html> for informasjon om CAVE.

⁸ I *Electronic Literature Collection Volume 2* har det kommet en versjon av *Screen* som kan vises på en ordinær pc-skjerm, men er først og fremst ment for *the CAVE*.

Den tidlige forskningen på elektronisk litteratur kan grovt sett deles i to leire (Pope 2007, s. 8), og disse skiller seg først og fremst ved holdningen til den elektroniske litteraturen. På den ene siden ble hypertekster omtalt i svært positive ordlag og sett på i lys av blant annet Derridas dekonstruksjon (Landow, 2006, s. 1) og som en fullbyrdelse av den poststrukturalistiske teorien. George Landow ved Brown University mener at hypertekstprisnippet gir mer kontroll til leseren, og at hun har få problemer med å lese hypertekstfiksjoner:

In a hypertext environment linearity does not destroy narrative. In fact, since the reader always, but particularly in this environment, fabricate their own structures, sequences, and meanings, they have surprisingly little trouble with reading a story or reading for a story. (ibid, 234)

En rekke forskere så på hypertekstfiksjoner som en spennende og dynamisk ny kunstform med en lysende framtid (Bolter, 2001; Robert Coover, 1992; J. Yellowlees Douglas, 2000; Shelly Jackson, 1997; Kendall & Retry, 2000; Murray, 1997).

På den andre siden ble hypertekstfiksjoner sett på som et litterært eksperiment dømt til å mislykkes fordi det forvirrer og gir lite utbytte for leseren (Pope, 2007, s. 8). Artikkelen som kanskje er mest nevnt i denne sammenhengen, er "Reading Hypertext and the Experience of Literature" av David S. Miall og Theresa Dobson (2001). Her polemiserer de mot Landow og andre sitt optimistiske syn på hypertekstens rolle. De hevder at hypertekster minsker leserens engasjement i lesingen, og at bilder i tekstene i stor grad ødelegger den personlige responsen. De underbygger sine påstander gjennom en empirisk studie der halvparten leste en trykt tekst og andre halvparten leste den samme teksten som hypertekst, og skriver at hypertekstleserne svarte kortere og dårligere på spørsmål og fant historien forvirrende eller ufullstendig. At lesere kan finne hypertekster forvirrende, er det større belegg for å hevde (Evans & Po, 2007; Mott, 2007). Det er likevel grunn til å stille seg kritisk til en slik undersøkelse, ikke minst på grunn av at de ikke benytter seg av autentiske hypertekster skrevet med tanke på en hypertekstuell lesing, men lager egne hypertekster ut fra trykte tekster. Det er også lett å få inntrykk av at forfatterne har bestemt seg for utfallet av undersøkelsen på forhånd.

Det er viktig å presisere at de retningene som er omtalt ovenfor, nesten utelukkende omtaler det Hayles betegner som førstegenerasjons hyperfiksjoner. Landow og Bolter karakteriseres som førstegenerasjons hypertekstteoretikere (Rustad, 2008a, s. 65), og Miall, Dobson og andre som har omtalt elektronisk litteratur som forvirrende, har nesten utelukkende

førstegenerasjons hyperfiksjoner som tekstgrunnlag. Selv om mange av tekstene som produseres og leses i dag, skiller seg forholdsvis mye fra disse tekstene i strukturen, virker det som om disse synene fremdeles er svært rådene i diskursen rundt elektronisk litteratur.

Det er i den siste tiden likevel mulig å se konturene av en ny retning, hvis vi kan kalle det det, innen forskningen på elektronisk litteratur. Artikkelen ”A [S]creed for Digital Fiction” (Bell, et al., 2010) fungerer nærmest som en programartikkel i så måte. Her vil forfatterne flytte fokuset bort fra teoretiske innfallsvinkler og over på nærlesninger av elektronisk litteratur, eller ”digital fiction”, som er betegnelsen de bruker. Dette må kunne ses på som en klar utvikling eller modning av dette forskningsområdet. De vil ikke lenger studere den elektroniske litteraturen ut fra at det er noe nytt som må undersøkes teoretisk. Her argumenterer de for at verkene bør studeres på sine egne premisser ut fra en bottom-up-tilnærming.

Selv om det er gjort flere større studier som helt eller delvis har tatt for seg leserens rolle i elektronisk litteratur (for eksempel Walker (2003), Mangen (2006) og Rustad (2008a, 2008b, 2009)), er det gjort få undersøkelser av faktiske leseres møte med multimodal elektronisk litteratur. Anne Mangen nevner da også i sin doktoravhandling empiriske studier som første punkt når hun foreslår temaer til videre forskning på dette fagfeltet (Mangen, 2006, s. 278). Så vidt jeg vet, er det gjort én større avhandling som foretar en empirisk undersøkelse av lesing av elektronisk litteratur, nemlig briten James Arthur Popes doktoravhandling ”How do readers interact with hypertext fiction? An empirical study of readers’ interaction with interactive narrative” (2007). Den er verdt en presentasjon her.

Pope undersøker 36 lesere mellom 17 og 65 år fordelt på sju hyperfiksjoner publisert mellom 1987 og 2005. Hans hovedmål for studien er følgende: ”To find out how readers of hypertext fictions interact with the narrative, in terms of: their imaginative, aesthetic response to the fiction itself and their interaction with the electronic interface.” (Pope, 2007, s. 13)⁹. Han vil undersøke hvordan hyperfiksjoner leses, om slike fortellinger tilfredsstiller lesernes krav om hva en god historie er, eller om de tilbyr noe nytt, hvordan det elektroniske grensesnittet påvirker opplevelsen, og å evaluere i hvor stor grad etablerte teorier kan forklare lesernes reaksjon på hypertekster. Det teoretiske grunnlaget bygger på flere teoretikere fra ulike retninger, men reader response-teorier, spesielt Iser (1978) og Fish

⁹ I presentasjonen under vil jeg bare bruke sidetall når jeg refererer til Popes doktoravhandling.

(1980) står sentralt. Metodene som er brukt, er en orientering om hypertext og grensesnitt, frilesing, spørreskjema og diskusjon i grupper (s. 83).

I konklusjonen gir han svar på forskningsspørsmålene. Han skriver at når man leser hyperfiksjoner, må man ha i tankene at tekstene er sammensatte. Både verbaltekst, bilder, navigasjonssystem og skjermdesign er sentrale elementer i lesingen (s. 234). Men selv om han har et bredt teorigrunnlag og konkluderer med at ingen av dem fullt ut kan forklare hypertextlesing, viser han påfallende liten interesse for det multimodale i sitt teorigrunnlag og i diskusjonene ellers. At han likevel trekker fram dette som sentralt i konklusjonen, er med på å underbygge viktigheten av at jeg i denne avhandlingen benytter multimodal teori som en del av mitt teorigrunnlag. Videre om det å lese hyperfiksjoner skriver han at leserne kan få gode leseopplevelser, men at disse kan reduseres eller ødelegges av faktorer knyttet til struktur, lenker og design (s. 234). I følge Pope får hans lesere mest ut av hyperfiksjoner ”when a story being offered to them by a strongly present author” (s. 236). De vil med andre ord ha en klar struktur på tekstene. Det er her på sin plass å påpeke at tekstene han bruker, er det Hayles betegner som første og andre generasjons hyperfiksjoner. Noe av det som kjennetegner den type tekster som elevene i min studie skal lese, er nettopp at tekstene har en forholdsvis klar struktur der det hypertextuelle er mindre framtreddende.

Når det gjelder spørsmålet om slike fortellinger tilfredsstiller lesernes krav om hva en god historie er, eller om de tilbyr noe nytt, er ikke svaret entydig. Hyperfiksjonen kan stå til forventningene og skape samme fascinasjon som trykte tekster (s. 238), og Pope skriver at en blanding av oppfyllelse av forventninger og følelsen av noe nytt, kan virke tilfredsstillende. Men blandingen av en oppstykket struktur og ikke-lineære sekvenser kombinert med krav til det interaktive mediet skapte ofte for mye arbeid for leserne til at leseopplevelsen ble god (s. 237).

Grensesnittets rolle har Pope delt opp i to separate kapitler i avhandlingen: navigasjon og design, som han i konklusjonen skriver at bør ses i sammenheng. Ikke overraskende kommer han fram til at nøkkelen til en god leseropplevelse ligger i en navigasjon som legger opp til narrativ framdrift, servert gjennom et meningsfullt og formålstjenlig navigasjons- og skjermdesign (s. 239). Han foreslår i denne sammenheng at en forfatter for eksempel kan benytte seg av en tidslinje som gir signaler til leseren om hvor han er i lesingen, hvor han allerede har vært, og hva han har igjen. Han mener at design ikke er tatt på alvor av

hypertekstforfattere, mye på grunn av at reader response-undersøkelser i stor grad er ignorert eller mangler.

I evalueringen av teori som kan være til hjelp i utviklingen av hypertextfiksjoner, trekker han for eksempel fram Iser's teori, spesielt tankene om tomme plasser ("gaps and blanks") og Fish sitt begrep tolkningsfellesskap. Videre hevder han at skjemateori slik den er presentert av Iser (1978) og Douglas & Hargadon (2001) som svært viktig for å forstå lesernes reaksjon på hypertexter. Dette fordi leserne møter hypertexter med skjemaer fra fortellinger de kjenner og media de bruker regelmessig (s. 241). Til slutt trekker han fram Victor Nells (1988) analyse av ludisk lesing og viktigheten av et klart plot. Han hevder sågar at plottet er enda viktigere når man leser hypertexter enn når man leser trykt litteratur (s. 242).

I denne oppgaven vil jeg naturligvis ta hensyn til Popes funn. Han kommer med mange perspektiver som det er viktig å ha med i betraktningen her. Jeg vil følgelig bygge videre på den forskningen som allerede er gjort. Dette gjelder ikke minst i mitt valg av teori. Likevel vil jeg presisere at jeg har et noe annet utgangspunkt. Det viktigste i så måte er at jeg ser dette opp mot en skolekontekst. Mens Popes intensjon nok delvis har vært å komme med råd til forfatterne, vil fokuset mitt ligge mer på hvilken kompetanse som kreves for å få mest mulig utbytte av slike tekster. Jeg vil se dette opp mot hva man eventuelt bør legge vekt på i skolen for å legge best mulig til rette for en opplevelserik lesing av elektronisk litteratur. Dessuten vil jeg igjen påpeke at jeg vil jobbe med et noe annet tekstgrunnlag. Tekstene jeg skal undersøke, vil være mindre preget av en (nettverksliknende) hypertextstruktur enn det mange av tekstene i hans tekstgrunnlag er. Slik sett vil denne oppgaven forhåpentligvis komme med nye perspektiver på lesing av elektronisk litteratur, samtidig som den bygger på tidligere forskning.

Et av de viktigste og mest siterte arbeidene om elektronisk litteratur er nordmannen Espen Aarseth's bok *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature* (1997). Her innfører han begrepet *ergodisk litteratur*, litteratur der "nontrivial effort is required to allow the reader to traverse the text" (s. 1). Leseren må her delta mer aktivt, gjennom ikke trivielle handlinger, for å komme framover i teksten, i motsetning til tradisjonelle tekster der leseren bare må delta fysisk gjennom å bla om sider. I motsetning til tidligere hypertextteoretikere som Landow (2006) og Bolter (2001) ser han ikke på hypertexter som noe nytt og revolusjonerende. Han fokuserer både på trykte tekster, hypertexter og dataspill, og ser på

hypertekster i forlengelsen av tidligere tekster, som for eksempel *I Ching*¹⁰ og *Raymond Queneaus Cent Mille Nilliard de Póems* (1961), som heller ikke legger opp til én bestemt lesesti.

I kapitlet "Textonomy" introduserer han et skille mellom *scriptions*, brukt om informasjonen slik den presenteres for leseren, og *textons*, som henviser til all lagret informasjon i teksten. Disse bruker han for å vise at en tekst med et visst antall *textons* kan ha langt flere kombinasjonsmuligheter (*scriptions*) for leseren. Cypertext beskriver han som "texts that involve calculation in their production of scription" (s. 75). Begrepet hypertekst diskuterer han ut fra begreper som "nonlinear/nonsequentuential" versus "multilinear/multisequential" (s. 43). Når han da i en tabell (s. 64) framstiller ergodiske tekster som enten cybertekster eller hypertekster, er det på sin plass å spørre seg om ikke noe av hans mye omtalte teorier fra dette verket er utdatert eller ikke kan omfatte mye av det som skrives av elektronisk litteratur i dag. For tekstene som er utgangspunkt for min undersøkelse (som blir presentert seinere i oppgaven), må absolutt karakteriseres som ergodiske, de krever en aktiv (fysisk) deltakelse fra leserne. Men de kan verken karakteriseres som cybertekster eller hypertekster slik Aarseth bruker begrepene. Her er det ikke snakk om at leserne møter kun ett eller noen få (ved gjenlesning) av en rekke *scriptions*. Det er i det hele tatt lite relevant å bruke begrepene *scriptions* og *textons* med tanke på disse tekstene. Hypertekster med en multilinnearitet eller sekvensialitet i tradisjonell forstand kan de nok heller ikke karakteriseres som, selv om noen av tekstfragmentene kan leses i forskjellig rekkefølge. Dette kan det være et interessant perspektiv å undersøke videre. Det er imidlertid ikke intensjonen i denne avhandlingen. Jeg nevner dette for å vise sentrale verk i forskningen på elektronisk litteratur ikke nødvendigvis kan brukes på tekstene som skal brukes her. Men begrepet *ergodisk* finner jeg så absolutt produktivt for denne oppgaven.

Jill Walkers doktorhandling, *Fiction an Interaction. How clicking a mouse make you part of a fictional world* (2003), er et annet sentralt nordisk bidrag til forskningen på området. Walkers undersøker her den ontologiske fusjon ("ontological fusion") som kan oppstå mellom en bruker og fiksjonsverk, og den ontologiske interaksjonen ("ontological interaction") som gjør denne forbindelsen mulig. Med begrepet *ontologisk fusjon* vil hun her vise til forbindelsen mellom fiksjonsverdenen og den virkelige verdenen. Hun viser for eksempel gjennom en analyse av leserrollen i det interaktive dramaet *Online Caroline*

¹⁰ *I Ching* er en kinesisk tekst som regnes å ha sin opprinnelse mellom 3000 og 5000 år tilbake i tid.

hvordan den daglige kommunikasjonen med en fiktiv karakter gjør at forholdet mellom fiksjon og virkelighet blir annerledes her enn i ikke-interaktiv fiksjon. Fiksjon er også et viktig stikkord i min oppgave. Men fokuset mitt er ikke, slik som hos Walker, på forholdet mellom fiksjon og virkelighet, men mer på forholdet mellom det å lese fiktive og ikke fiktive tekster, og det å lese fiktive tekster på pc kontra på trykk. På denne måten håper jeg å kunne bidra ytterligere til forskningen av lesing av fiktive tekster på skjerm.

Svenske Anna Gunders artikkelbaserte doktorgradsavhandling *Hyperworks. On Digital Literature and Computer Games* (2004) tar for seg ulike interaktive tekster. I denne sammenhengen er den delen som heter ”Berättelsens spel. Berettarteknik og ergodicitet i Michael Joyce’s *Afternoon, a story*” mest interessant. Hun utfører her en fortellerteknisk (narratologisk) analyse av Joyce sin hyperroman for å belyse likheter og forskjeller mellom hyperfiksjon og tradisjonell fiksjonslitteratur. Noe av det mest nevneverdige i denne delen av avhandlingen er hvordan hun utvider og tilpasser narratologiens etablerte begreper *historie* og *diskurs* til hyperfiksjoner. *Historien* er kort sagt de fortalte hendelsene i fiksjonsprosaen, mens *diskursen* er måten de blir fortalt på. Diskursen kan ha en annen rekkefølge enn historien. Det skjer når hendelsene ikke presenteres kronologisk. Gunder deler diskursen i to: omnidiskurs og realdiskurs. *Omnidiskursen* er alle tenkbare diskurser i hyperfiksjonen, mens *realdiskursen* er den enkelte lesingens diskurs. På den samme måten deler hun inn historien i omnihistorie og realhistorie. *Omnihistorien* rommer alle potensielle realhistorier, men er underkastet kronologi og kausalitet, mens *realhistorien* er den enkelte lesingens historie. Dette er interessante perspektiver på lesing av hyperfiksjoner, og kunne absolutt vært spennende å undersøke visere ved bruk av reelle lesere. Men igjen må jeg tilbake til at tekstene jeg har valgt å jobbe med her ikke er hyperfiksjoner slik *Afternoon, a story* er det, og dermed blir det mindre relevant i denne sammenhengen. Dette underbygger igjen at det er vanskelig å bygge direkte på den tidligere forskningen, og at mye av denne forskningen ikke er like relevant for en del av den elektroniske litteraturen som skrives (og leses) i dag.

Men et mer relevant perspektiv hos Gunder, er bruken av begrepet ”hyperlitterär kompetens”. I denne studien vil jeg nettopp undersøke hvilken kompetanse som trengs for få mest mulig ut av elektronisk litteratur. Og på lik linje med Gunder er utgangspunktet mitt at lesing av elektronisk litteratur krever en modifisert og komplimenterende litterær kompetanse. Det Gunder skriver om hva som ligger i hyperlitterær kompetanse, kan vi oppsummere i tre punkter. For det første skriver hun at

[l]äsaren av hyperlitteratur måste vara beredd på att uppfattningen av omnidiskursen ändrar skepnad från realdiskurs till realdiskurs och att motstridiga händelser kan äga rum. Man kan med andra ord inte vandra genom/i berättelsen ständigt uteslutande alla alternativ utom det man just läst (som är det man gör när man läser en traditionell roman).

For det andre skriver hun at ergodisitet, omlesning og ”multiple reading” er naturlig for en med hyperlitterær kompetanse. For det tredje trekker hun fram at en kompetent hypertextleser må kunne tilpasse sin rolle som leser etter det hun leser, og være villig til å akseptere nye forutsetninger for lesing. Det første punktet vil, i tråd med det jeg har skrevet i forrige avsnitt, være lite relevant når man leser tekster uten en utpreget hyperlitterær struktur, som tekstene jeg har valgt ut for denne studien. Det andre punktet vil også ha begrenset relevans. Men hvis vi leser det slik at det er en forutsetning å ha erfaring med denne typen tekster, kan vi si at det er aktuelt. Det siste punktet, at man må tilpasse lesingen etter det man leser, må absolutt sies å være relevant for denne undersøkelsen. Vi ser dermed at selv om det er mye som er skrevet om første generasjonen elektronisk litteratur som ikke er så aktuelt, så er det også noen perspektiver det er fornuftig å dra med seg videre i en studie som denne. Til slutt i kapitlet om hyperlitteratur skriver Gunder at tradisjonelle empiriske leserundersøkelser vil kunne gagne forskningen av tilegnelsen av elektronisk litteratur¹¹. Jeg håper denne oppgaven kan være et slikt bidrag.

Anne Mangen har i avhandlingen *New narrative pleasures? A cognitive-phenomenological study of the experience of reading digital narrative fiction* (2006), som det kommer fram av tittelen, en kognitiv-fenomenologisk tilnærming til lesing av elektronisk litteratur. Hun vil ut i fra et teoretisk perspektiv undersøke hvordan den digitale teknologien (gjennom det grafiske brukergrensesnittet) påvirker måten vi leser elektronisk litteratur på (eller GUI fiction, som hun kaller det). Hun konkluderer med at brukergrensesnittet (GUI: graphical user interface) påvirker lesingen av elektronisk litteratur på ulike måter etter forskjellige funksjoner av den digitale teknologien. Jeg skal ikke trekke fram alle funksjonene her. Det er konklusjonen hennes av dette som er mest interessant i denne sammenheng:

All these dimensions are closely interrelated and co-dependent, and they all contribute to making the reading of GUI narrative fictions unfocused, shallow, scanning-like, easily distracted and prone to attentional captures – whether exogenous or endogenous. The digitality of the platform by means of which the GUI narrative fictions are displayed contributes to (potentially) facilitating a technological

¹¹ Hun bruker betegnelsen *hyperlitteratur*.

rather than phenomenological immersion, hence making the reading process and experience more similar to that of playing a computer game than to that of reading. (2006, s. 268)

Disse tankene om at lesing av elektronisk litteratur gir en mer overflatisk lesing som kan sammenliknes med å spille dataspill, vil jeg ta med meg videre. Det vil bli et poeng i hoveddelen å drøfte det.

Det siste større, nordiske arbeidet jeg vil nevne her, er Hans Kristian Rustads avhandling *Tekstspill i hypertekst. Koherensopplevelse og sjangergjenkjennelse i lesing av multimodale hyperfiksjoner* (Rustad, 2008a). Avhandlingen er et omfattende bidrag til forskningen på lesing av elektronisk litteratur. Rustad polemiserer mot forskerne som hevder at hyperfiksjoner skaper frustrasjon og usikkerhet, og han undersøker betingelsene for koherensopplevelse og sjangergjenkjennelse i to hyperfiksjoner. Det teoretiske rammeverket bygger på arbeidene til den tyske resepsjonsetetiker Wolfgang Iser. Målet med studien er ”å bidra med et konseptuelt og teoretisk rammeverk for bedre å forstå betingelsene for lesing av multimodale hyperfiksjoner” (s. 15). De viktigste teoretiske begrepene Rustad utvikler i avhandlingen, er fire former for affordanse og fire lese måter.

Rustad lager en affordansemodell, som bygger på Martin Engelbretsens (2007) modell som skal illustrere samspillet mellom faktorer som på ulike måter påvirker utviklingen av en sjanger. Rustad har omarbeidet denne modellen for å vise hvordan ulike typer affordanser (teknologiske, modale, kulturelle og situasjonelle) interagerer med hverandre når man leser multimodale hyperfiksjoner (Rustad, 2008a, s. 28). Jeg vil ikke bruke modellen direkte i denne oppgaven, men man ville kunne kjenne igjen elementer fra modellen i det jeg skriver.

De fire lese måtene, semantisk, utforskende, selvrefleksiv og absorberende, bygger på Isers tekstspillstrukturer *agon*, *alea*, *mimicry* og *ilinx*. I den *semantiske lese måten* er søken etter mening sentralt. Teksten beskytter leseren fra å miste kontroll. Den *utforskende lese måten* motivasjon er oppdagelse, mer enn søken etter mening. Leserens må utforske og skaffe seg erfaring i en hypertekst som mangler spor som kan guide leseren. I en *selvrefleksiv lese måte* får leseren muligheten til å spille en rolle i en fiktiv verden som likner virkeligheten. Leserens kan her tro at det hun ser, er ekte. Rustad trekker fram *Online Caroline* (Bevan & Wright, 2000) som en tekst som innbyr til en slik lese måte. I den *absorberende lese måten* er leserens rolle å gå inn i teksten og la seg absorbere av et spill av tekstuelle elementer. Denne gleden kan for eksempel komme av kombinasjonen og organiseringen av modaliteter. Leserens kan her erfare tapet av mening og mangel på referanser. Disse ulike lese måtene vil ikke få stor

plass i denne oppgaven. Men hovedtanken om at man kan skille ut ulike lese måter i møte med elektronisk litteratur, tar jeg med meg videre¹².

Vi har vært gjennom en kort gjennomgang av den elektroniske litteraturens (marginale) posisjon i utdanningssystemet, sett på hva som ligger i betegnelsen *elektronisk litteratur* og vært innom noe av den sentrale forskningen på feltet. Hele tiden har jeg prøvd å relatere stoffet til min leserundersøkelse. Med dette som grunnlag vil jeg nå presentere mål og problemstilling for denne studien.

1.3 Mål og problemstilling

Målet med denne studien er å bidra til en økt forståelse for hvordan ungdom leser elektronisk litteratur, og hvilken kompetanse som kreves for å få mest mulig ut av denne lesingen. Jeg vil foreta en empirisk leseundersøkelse ut fra følgende problemstilling:

Hvilken kompetanse kreves av leseren for å få mest mulig ut av multimodal elektronisk litteratur?

Med *multimodal* mener jeg tekster som er satt sammen av flere modaliteter, for eksempel skrift, bilde og lyd. Problemstillingen vil jeg forsøke å svare på ved å undersøke hvordan elever i den videregående skolen leser to narrative, elektroniske fiksjonstekster. Jeg vil observere elevene når de leser elektronisk litteratur i en klasseromssituasjon og utføre et dybdeintervju av fem av elevene. Ut fra den overordnede problemstillingen stiller jeg to underordnede forskningsspørsmål:

1. *Hva kreves av generell litterær kompetanse i møte med elektronisk litteratur?*
2. *Hva kreves av mediespesifikk kompetanse i møte med elektronisk litteratur?*

Dette utgangspunktet setter naturligvis preg på teoridelen. Siden jeg først og fremst er opptatt av hvordan leserne møter tekstene, og hvilke utfordringer leserne støter på i møte med de utvalgte tekstene, vil det ene teoretiske utgangspunktet mitt være leserorienterte teorier. Jeg er spesielt opptatt av i hvilken grad den elektroniske litteraturen leses som fiktive tekster. Jonathan Cullers begrep *litterær kompetanse* vil bli sentralt, men jeg vil også trekke inn perspektiver fra for eksempel Wolfgang Iser og Stanley Fish. Den andre teoretiske

¹² Flere forskere har fokusert på ulike lese måter i lesing av elektronisk litteratur, for eksempel Evans & Po (2007) og Goicoechea (2010).

tilnærmingen har utgangspunkt i at tekstene som skal leses, er ergodiske og multimodale. Det dreier seg altså i større grad om en mediespesifikk kompetanse. Her vil jeg ta for meg noe av det som er skrevet om leserens rolle i slike tekster. Jeg vil også komme inn på Gunther Kress og Theo van Leeuwens multimodalitetsteorier. De to delene knyttes sammen når jeg ser på hvordan begrepet litterær kompetanse har blitt omtalt i forskningen på elektronisk litteratur.

Jeg vil altså se på generell litterær kompetanse og mediespesifikk kompetanse som elementer av den e-litterære kompetansen. Det som jeg omtaler som generell litterær kompetanse, må også kunne karakteriseres som mediespesifikk, nemlig bokspesifikk. Jeg vil ta utgangspunkt i en del av det som er skrevet på dette feltet og se det i en større sammenheng¹³.

Betegnelsen mediespesifikk kompetanse er også verdt en kommentar. Med det begrepet mener jeg den delen av den e-litterære kompetansen som er mediespesifikk¹⁴. Det vil først og fremst dreie seg om deler av det vi kan kalle multimodal kompetanse. Det skiller seg fra det noe mer etablerte begrepet *digital kompetanse* ved at sistnevnte brukes i en breiere sammenheng. Vi kan i den sammenheng trekke fram Simanowski (2010, s. 234), som er opptatt av at den mediespesifikk litterasiten man trenger når man leser elektronisk litteratur, ikke må blandes sammen med informasjonslitterasitet (se ”Innledning”). Jeg er altså opptatt av hvilken kompetanse man trenger for å få mest mulig ut av elektronisk litteratur.

Og jeg vil presisere at studien er utført i en skolekontekst. I gjennomgangen av tidligere forskning så vi at det tidligere har vært aller mest fokus på den elektroniske litteraturen som sådan, ved for eksempel å vektlegge hva som skiller den fra trykt litteratur. Ved å undersøke elektronisk litteratur i en bestemt diskurs vil denne oppgaven være en del av en nyere trend i denne forskningen, som må sies å vise en modning av forskningsfeltet. I det siste har nemlig stadig flere sett på elektronisk litteratur ut fra pedagogiske sammenhenger. Eksempler på det er boka *Reading Moving Letters. Digital Literature in Research and Teaching* (Simanowski, et al., 2010) og artikkelen “Electronic Literature Pedagogy: A Questionable Approach” (Mott, 2007).

¹³ Kanskje hadde det vært mer dekkende å bruke betegnelsen *fiksjonskompetanse*. Men i denne oppgaven bruker jeg det begrepet om en del av den litterære kompetansen. Først og fremst dreier seg om å kunne velge en fiktiv leseform. Det kommer jeg tilbake til.

¹⁴ Det er ikke første gang begrepet brukes med tanke på elektronisk litteratur. Ensslin (2007, s. 124) skriver om ”Media Competence in Literary Studies”.

Og i og med at studien er rettet mot en skolekontekst, vil jeg i den siste delen se den e-litterære kompetansen opp mot *Kunnskapsløftet*. Men det er ikke noe hovedpoeng i denne oppgaven, for da måtte jeg ha brukt mye plass på en læreplananalyse. Men skolekonteksten vil skinne gjennom i hele oppgaven.

2. Teoretisk rammeverk – Litterær kompetanse

Hovedpoenget med denne studien er altså å studere elevers lesing av elektronisk litteratur. *Litterær kompetanse* er et begrep jeg vil legge vekt på. I denne sammenheng mener jeg, som jeg har skrevet tidligere, at det er naturlig å tilnærme meg begrepet fra to hold. Det første er tradisjonelle leserorienterte teorier, som tar for seg trykte tekster. Leserorienterte teorier blomstret opp på 1960- og 70-tallet som en reaksjon på nykritikken, hvor fokuset utelukkende lå på den litterære teksten. Viktige stikkord i nykritikken var det intensjonale feilgrep (at man ikke skal blande sammen tekstens mening med forfatterens mening) og det affektive feilgrep (at man ikke skal blande verkets mening med den effekt det har på leseren). Og det var spesielt det affektive feilgrep det ble tatt et oppgjør med. De leserorienterte teoriene vendte følgelig oppmerksomheten vekk fra den autonome teksten og over på leseren, om enn i noe forskjellig grad. Det er vanlig å dele leserorienterte teorier inn i to retninger, én med base i Tyskland, som gjerne blir kalt resepsjonsestetikk, og én med base i USA, som går under betegnelsen reader-response. I tillegg til disse retningene vil jeg trekke inn noen nordiske perspektiver på litterær kompetanse.

Det andre holdet dreier seg om mer mediespesifikk kompetanse. Flere forskere har pekt på at elektronisk litteratur krever en utvidet litterær kompetanse, som ikke blir tatt opp av de tradisjonelle leserorienterte teoretikerne. (Ensslin, 2007, s. 279; Gunder, 2004; Rustad, 2008a). Multimodalitetsteori vil falle naturlig inn her. I en egen del til slutt vil jeg ta for meg hva forskere har skrevet om litterær kompetanse i studier av elektronisk litteratur.

2.1 Generell litterær kompetanse

Jonathan Culler er nok en av de viktigste internasjonale størrelsene som har behandlet begrepet litterær kompetanse på en grundig måte. Jeg vil ta utgangspunkt i hans teori og trekke fram sentrale begreper og spørsmål som jeg setter inn i en kontekst med andre forskere og ser i en større sammenheng. Det dreier seg altså om både leserorienterte teorier og mer mediespesifikke teorier.

Culler er professor ved Cornell University i Ithaca, New York. Han har beveget seg på tvers av ulike litteraturteoretiske tradisjoner. I boka *Structural Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature* (Culler, 2002) fra 1975, som må sies å ligge grenseland mellom

strukturalismen og de moderne amerikanske leseteoriene, lanserte han begrepet *litterær kompetanse* ("literary competence"), som en parallell til Chomskys begrep lingvistisk kompetanse. Cullers arbeid og tankene om litterær kompetanse vil være et dreiningspunkt i denne teoretiske framstillingen.

Hovedintensjonen til Culler når han skriver om litterær kompetanse, er å rettferdiggjøre litteraturvitenskapen som fag ved å vise at litterær kompetanse eksisterer. Det er ikke noe som bør tas for gitt, hevder han. Selv om han skriver om litteraturvitenskap på universitetsnivå, kan vi også se mange av hans tanker opp mot litteraturundervisning i den norske skolen.

På den ene siden ser han på den litterære kompetansen som en kvalitativ kompetanse – "a mastery of a system" (Culler, 2002, s. 132). Men han mener at kompetansen også er avhengig å lese mange tekster: "That achievement requires acquaintance with a range of literature" (ibid, s. 141). Kompetansen er altså også avhengig av et kvantitativt arbeid med tekster. Dette er et sentralt poeng i forhold til denne studien, der elevene skal jobbe med elektronisk litteratur – en type tekster som jeg antar elevene har liten erfaring med fra før. Et spørsmål jeg stiller meg, er i hvor stor grad elevene kan overføre sin erfaring fra møte med andre skjønnlitterære tekster og skjermttekster.

Culler skriver at målet med den strukturalistiske modellen han fremstiller, er å presentere en teori om litterær diskurs som "would account for the possibilities of interpretation, the 'empty meanings' which support a variety of full meanings but which do not permit the work to be given just any meaning" (Culler, 2002, s. 138). Med dette synet ligger meningen verken utelukkende i teksten eller hos leseren. Derimot ligger meningen i en forklaring som de reelle leserne kan akseptere som plausibel og forsvarlig (ibid, s. 144). Dermed får lærerne en betydelig posisjon når det gjelder å legge til rette for utviklingen av litterær kompetanse hos sine elever og studenter. Det gjelder å jobbe mot at studentene skal lese og forstå tekster på en måte som ses på som akseptabel i den litterære institusjonen. For å beskrive dette bruker Culler begrepet *ideell leser*. Det blir ofte sett opp mot det den tyske resepsjonsetetiker Wolfgang Iser kaller den impliserte leser, men bare det er en viktig forskjell. For mens Iser mente at dette var noe som lå i teksten, ser Culler på det som en kompetanse en teoretisk konstruert leser sitter inne med. Det at man er åpen for flere mulige tolkninger, men ikke mener at enhver tolkning er akseptabel, kjenner jeg igjen fra arbeid i skolevesenet. En annen som har brukt et liknende begrep som Iser og Culler, er Stanley Fish.

Fish regnes som den mest kontroversielle, men kanskje også den mest betydningsfulle, av reader-response-teoretikerne. Hans hovedverk er artikkelsamlingen *Is There a Text in This Class?* (Fish, 1980). I den første artikkelen, “Literature in the Reader. Affective Stylistics”, presenterer han en metode hvor man spør hva teksten gjør med leseren. Og det er her nøkkelen til meningen ligger, hevder han. Men det er ikke en hvilken som helst leser han skriver om, men det han kaller *den informerte leseren*. Denne leseren beskriver han slik:

The informed reader is someone who (1) is a competent speaker of the language out of which the text is built up; (2) is in full possession of “semantic knowledge that a mature . . . listener brings to his task of comprehension”, including the knowledge (that is, the experience both as a producer and a comprehender) of lexical sets, collocation probabilities, idioms, professional and other dialects, and so on; and (3) has literary competence. That is, he is sufficiently experienced as a reader to have internalized the properties of literary discourses, including everything from the most local of devices (figures of speech, and so on) to whole genres. (Fish, 1980, s. 48)

Her er det flere ting som er aktuelle for denne studien. For det første er tekstene som elevene skal arbeide med, på engelsk, noe som kan by på visse utfordringer. For det andre gjelder det å ha semantisk kunnskap både som produsent og forbruker. Det er ulike oppfatninger om hvor viktig det er for forståelsen av elektronisk litteratur faktisk å kunne produsere liknende tekster selv¹⁵. Det viktigste i denne omgang er at Fish trekker fram begrepet *litterær kompetanse*. Han kommer ikke med noen større utgreiing om hva han legger i det begrepet, men han skriver at det kreves nok lesetrening til å ha internalisert litterære diskurser – noe som omhandler alt fra forståelse av talefigurer til sjangerkunnskap. Tankene om den *informerte leseren* vil bli brukt som en del av det teoretiske utgangspunktet for å si noe om hva de reelle leserne kan ha nytte av for å få en forståelse og estetisk opplevelse av elektronisk litteratur. Men det er ikke noe mål, og heller ikke mulig, at alle elevene skal oppfylle de ideelle størrelsene som Fish ligger i begrepet *informert leser*¹⁶.

I Norge har man jobbet systematisk med å heve elevens litterære kompetanse blant annet i prosjektet *Inn i teksten – ut i livet*, som er tilrettelagt for grunnskolen. Prosjektet er presentert i boka ved samme navn (Lillesvangstu, et al., 2007). En sentral tanke er å legge til rette for

¹⁵ Mange av de som skriver om undervisning i elektronisk litteratur i boka *Reading Movin Letters* (Simanowski, et al., 2010), lar studentene skrive elektronisk litteratur selv som en del av undervisningsopplegget. En av grunnene til det er nok at noen av undervisningsoppleggene inngår i kurs i kreativ skriving. Man kan også tenke seg at det er mulig å få til dette på et visst nivå i den videregående skolen. Det vil likevel ikke være en del av opplegget i denne studien. Det hadde krevd mer tid enn klassen hadde satt av til dette opplegget.

¹⁶ Vibeke Hetmar (1996, s. 162) og Åsmund Hennig (2010, s. 87) polemiserer mot tankene om en teoretisk idealleser. Jeg mener at lesing av litteratur er noe man kan øve seg opp i og stadig bli bedre til. En teoretisk idealleser kan fungere støttende i dette arbeidet. Det er ikke det samme som at man ikke skal ta elevenes lesninger på alvor.

lesing med fordobling (Rokseth & Lillesvangstu, 2007; Tønnessen, 2007). Rokseth & Lillesvangstu skriver at det dreier seg om å lese teksten på to plan, tekstens ytre handlingsplan og tekstens fortolkningsplan (Rokseth & Lillesvangstu, 2007, s. 88). Elise Tønnessen skriver at det å lese med fordobling på den ene siden handler om å leve seg inn i teksten og glede seg over det vi kjenner igjen fra vårt eget liv eller det livet vi drømmer om¹⁷, og på den andre siden lese mer distansert og reflektere over hvordan teksten er oppbygd, hva den minner oss om, og hvorfor den gjør inntrykk på oss (Tønnessen, 2007, s. 189). Tønnessen skriver at den ”kompetente litteraturleseren har nytte av å vite om ulike tekster og sjangrer, han trenger også et repertoar av ulike lesestrategier, og dertil en reflekterende holdning til egne leseopplevelser og fortolkninger” (ibid, s. 180). Elevene som jeg skal undersøke, har innsikt i ulike tekster og sjangrer. Men slike tekster som de skal lese i denne leseundersøkelsen, har de formodentlig liten kjennskap til. Det gjør at jeg mener det er interessant å undersøke lesemåten de velger i arbeid med denne typen tekster.

Tønnessen har for øvrig et syn på litterær kompetanse som vi kjenner igjen mye av hos Culler. Det gjelder ikke minst i holdningen om at den litterære kompetansen er avhengig av både et kvalitativt og et kvantitativt arbeid med tekster. I tillegg fokuserer hun på den personlige tilnærmingen, det som berører oss som lesere. Hun mener det er grunnleggende for enhver estetisk erfaring. Dette aspektet skriver ikke Culler om, i motsetning til en del andre reader response-teoretikere¹⁸. Jeg er enig med Tønnessen i at den emosjonelle opplevelsen må ses på som en del av den estetiske opplevelsen, og derfor er noe man ikke bør undergave i skolesammenheng. Det å kunne møte en tekst med følelser og relatere den til tidligere erfaringer bør også ses på som en del av den litterære kompetansen, mener jeg.

Som vi har sett, legger både Culler og Tønnessen vekt på elevenes kjennskap til ulike tekster som en viktig del av lesekompetansen. Jeg tror dette er spesielt relevant i møte med elektronisk litteratur. ”The reader’s experience of previous texts constitutes one of the most important reading strategies that are applied to new texts”, skriver Maria Goicoechea i artikkelen “Teaching Digital Literature in Spain” (2010). Det er, som jeg har vært inne på, en utbredt holdning at det er med på å styre lesernes forventninger og strategier i møte med nye tekster.

¹⁷ Vi kan se dette opp mot det Marie-Laure Ryan kaller ”immersion” (Ryan, 2001).

¹⁸ Norman Holland (1975), Stanley Fish (1980) og David Miall & Don Kuiken (1994a) er eksempler på reader respons-arbeider som har fokusert på den personlige tilnærmingen til tekster.

Den tyske resepsjonsteknikeren Hans Robert Jauss lanserte i sin tiltredelsesforelesning som professor ved Universität Konstanz i 1967 ”Litteraturhistorie som utfordring til litteraturvitenskapen”(Jauss, 1981), begrepet *forventningshorisont*, som bygger på Gadammers *horisont*-begrep. Det dreier seg om at vi møter det litterære verket med forventninger som bygger på tidligere tekster vi har lest (ibid, s. 63). Og han ser på det som et kvalitetstegn at våre forventninger blir brutt. I denne studien kan elevenes forventningshorisont knyttes opp mot at det litterære verket skal leses i en skolekontekst. Når det er snakk om elektronisk litteratur, kan vi regne med at forventningene om struktur og form er noe vagere enn i møte med papirbaserte tekster, siden elevene antakelig i liten grad har erfaring med å lese denne typen litteratur. Ut fra tidligere forskning på feltet kan det også antas at forventningshorisontene brytes, i og med at disse tekstene formodentlig skiller seg ut fra tekster som er mer kjente for elevene. Et viktig spørsmål er om disse tekstene bryter så mye med lesernes forventningshorisont at de opplever frustrasjon, slik som en del forskning har vist lesing av elektronisk litteratur kan gjøre (Se ”Forskning på elektronisk litteratur”).

De amerikanske reader response-forskerne David S. Miall og Don Kuiken skriver i artikkelen ”What is Literariness? Three components of literary theory” (1999) om hva studenters litterære bakgrunn har å si for deres møte med nye tekster. Her viser de til Willie Van Peers (1986) undersøkelse som viser at følsomhet/mottakelighet for ”foregrounding”, et begrep de har lånt fra den russiske formalisten Jan Mukarovsky for å vise hva som kjennetegner litterære tekster, er uavhengig av leserne litterær erfaring – her forstått ut fra om de har studert litteratur på universitetsnivå eller ikke. Det samme resultatet kommer de selv fram til i artikkelen ”Foregrounding, Defamiliarization, and Affect: Response to Literary Stories” (Miall & Kuiken, 1994b): ”Response to foregrounding appeared to be independent of literary competence or experience”, skriver de (ibid, s. 389). Dette er jo stikk i strid med Cullers synspunkt om litterær kompetanse. For mens han mener at det er noe som kan trenes opp, mener Miall og Kuiken at sentrale aspekt ved evnen til å lese litteratur er uavhengig av tidligere erfaring.

Vi ser altså at det er et noe ulikt syn på hva lesernes bakgrunn med tekster har å si i møte med ny litteratur. Men etter min erfaring hører Miall og Kuiken til unntakene. De aller fleste mener at man opparbeider seg litterær kompetanse ved å lese mye og å arbeide med litterære tekster i undervisningssammenheng. I denne undersøkelsen blir det vanskelig å undersøke hvilken rolle tidligere erfaring med elektronisk litteratur har å si for elevenes leseopplevelse, siden vi kan gå ut fra at de ikke har lest slike tekster før. Her må vi heller undersøke i

hvilken grad de kan bruke og overføre tidligere erfaringer med trykt litteratur. Det dreier seg om å dra nytte av en kompetanse de allerede sitter inne med. Men min hypotese er at også tidligere erfaring med skjermttekster, og ikke minst dataspill, kan spille inn. Dette vil være noe av det jeg vil prøve å finne ut av.

Med dette som bakgrunn vil jeg fortsette det teoretiske studiet i hva som ligger i begrepet litterær kompetanse. For Culler og Tønnessen så vi at det kvantitative er viktig ved siden av det kvalitative. Det neste jeg vil ta for meg, er fiksjonsbegrepet. Her vil jeg ta opp spørsmålet om fiksjonen er et element i teksten eller en måte å lese på. Bakgrunnen for det er at jeg ser på det å kunne lese fiktivt som en avgjørende del av den litterære kompetansen.

I sin behandling av begrepet litterær kompetanse diskuterer Culler fiksjonaliteten i litteraturen. Hvor fiksjonsaspektet ligger, og hva det vil si å lese fiktivt, har ulike teoretikere forskjellige syn på. En avklaring av holdningen til det er vesentlig før jeg går i gang med analysen av elevenes lesinger og ser det opp mot den litterære kompetansen.

Hovedinndelingen av tekster mellom sakprosa og skjønnlitteratur (eller saktekster fiksjonstekster) har et sterkt fotfeste i vestlig kultur i dag. En vanlig måte å framstille forskjellene på er å hevde at sakprosaen beskriver virkeligheten, mens skjønnlitteratur er oppdiktet og peker på en oppdiktet virkelighet. En slik framstilling forutsetter at det er noe elementært forskjellig med tekstene. Men det er også flere, ikke minst innen de leserorienterte teoriene, som har argumentert for at fiksjonaliteten ikke kun finnes i teksten, men at leseren også har en avgjørende plass i dette spillet. Det å kunne lese fiktivt blir sett på som et sentralt element i den litterære kompetansen.

Iser mener at meningen først blir til når det litterære verket leses, og den oppstår som en kompleks interaksjon mellom tekst og leser. I tiltredelsesforelesningen fra 1970, "Tekstens apellstruktur" (Iser, 1981), beskriver han forholdet mellom tekst og leser i tre trinn. Det første trinnet dreier seg om å skissere den litterære tekstens særpreg gjennom å avgrense det fra andre tekstformer. Det andre trinnet trekker han fram hvordan *ubestemtheter* i teksten aktiviserer leseren. I det tredje trinnet vil han kartlegge hvordan disse ubestemthetene har utviklet seg i litterære tekster. Selv om man utvilsomt finner ubestemtheter i elektronisk litteratur, vil ikke det bli fokusert på her. Hans tanker om skjønnlitteraturens særpreg er mest interessant for denne studien. Han skriver at litterære tekster ikke svarer "nøyaktigt til noget objekt i 'den virkelige verden'" (ibid, s. 106). I denne studien, hvor litterær kompetanse står som et viktig teoretisk utgangspunkt, er disse tankene sentrale. Men de har ikke blitt stående

uten kritiske bemerkninger og vil det heller ikke her. Jofrid Karner Smidt har i artikkelen ”En kritisk lesning av Wolfgang Isters resepsjonsestetikk” (1999) polemisert mot Isters tanker om at det er den skjønnlitterære teksters manglende virkelighetsreferanse som avgrenser den fra andre typer kommunikasjon. Hvis vi ser dette opp mot debatten rundt Karl Ove Knausgård’s *Min kamp*, er det vanskelig å være uenig med henne. Hun mener at ”det er leserens **sjangerforventninger** som avgjør om en tekst leses som fiksjon eller beretninger fra virkeligheten [...], ikke nødvendigvis tekstens iboende egenskaper (ibid). En teoretiker som har fokusert på betydningen av lesernes sjangerforventninger, er Stanley Fish.

I ”How To Recognize a Poem When You See One” fra hans hovedverk *Is There a Text in This Class?* skriver Fish at vi leser dikt annerledes enn andre tekster fordi vi da tar i bruk andre tolkningsstrategier (Fish, 1980, s. 330). Fish innleder med å trekke fram en episode fra sin undervisningspraksis. Han hadde to timer etter hverandre. Den første gruppen underviste han om forholdet mellom lingvistikk litteraturteori. Etter den timen ble det stående igjen seks navn på lingvister og litteraturteoretikere under hverandre på tavlen. Når den neste gruppen, som var mer rettet bare mot litteratur, kom inn, fortalte Fish at det som sto på tavlen, var et religiøst dikt som de skulle tolke. Studentene diskuterte diktet og kom fram til at det var et kristent dikt rikt på allusjoner og med flere symbolske lag. På denne måten vil Fish vise at fiksjonaliteten – og meningen – ligger hos leseren, som er en del av et tolkningsfellesskap. Leserene tilhører litterære fellesskap, og i møte med diktning tar de i bruk sosiale og kulturelle tankemønstre som forteller oss hvordan vi skal lese skjønnlitteratur (ibid s. 332).

I ”Interpreting the *Variorum*” (1980) bruker Fish begrepet *tolkningsfellesskap* (”*interpreting community*”) for å forklare hvorfor ulike lesere kommer fram til forholdsvis like tolkninger av en tekst. Han mener at vi benytter oss av tillærte *tolkningsstrategier* i møte med tekster (ibid, s. 172). Utdanningssystemet må i høyeste grad kunne sies å legge til rette for mer eller mindre felles tolkningsstrategier for elevene. Når elevene skal lese tekstene i skolekontekst, må det ses opp mot det tolkningsfellesskapet klasserommet spesielt og undervisningssystemet generelt må sies å være. Innlærte tolkningsstrategier for litterære tekster vil formodentlig spille en rolle for elevenes tolkning av den elektroniske litteraturen. Likevel vil nok disse skjermt tekstene by på utfordringer som må løses ved andre strategier enn de innlærte litterære tolkningsstrategiene – ikke minst på grunn av ergodisitet og multimodalitet.

Fish omtales gjerne som en som legger alt fokuset på leseren. Ut fra det jeg har omtalt ovenfor, må nok dette modifiseres noe. Det er nok riktig at leseren har større fokus enn

teksten hos Fish. Men leseren må ikke ses på som en som har full frihet og er uavhengig alt og alle. Hun er styrt av konvensjoner og strategier som ligger i konteksten og samfunnet rundt. Og tankene om en litterær kompetanse handler jo nettopp om det – at det er noe leseren må lære. For mens for eksempel de russiske formalistene var opptatt av å beskrive et eget poetisk språk, har tankene om en litterær kompetanse fokuset på leseren. Det er riktig at Fish har fokuset på leseren, men hun er alltid en del av et større fellesskap – et tolkningsfellesskap.

Miall og Kuiken argumenterer i sine tidlige arbeider også for at det fiktive ligger i det litterære verket. De bruker blant annet den russiske formalististen Viktor Shklovskys begrep om *fremmedgjøring* ("defamiliarization") for å forklare det. I artikkelen "Beyond Text Theory: Understanding Literary Response" (Miall & Kuiken, 1994a) er de opptatt av leseres respons på litteratur, spesielt forholdet mellom fremmedgjøring, følelser, personlige perspektiv og mening. De mener at litterære tekster inneholder stilistiske virkemidler, som for eksempel metaforer og alliterasjoner, som "engage the reader's feelings and evoke less prototypic, more personal meanings" (ibid, s. 340).

Dette synet bygger de videre på i artikkelen "What is Literariness? Three components of literary theory" (Miall & Kuiken, 1999). Her bygger de på undersøkelser av leseres respons på litteratur for å si noe om hva som kjennertegner det litterære – eller fiksjonen, for å bruke det samme begrepet som jeg har brukt tidligere. De kommer fram til tre komponenter: (1) Forekomsten av stilistiske varianter som er karakteristisk (men ikke unikt) forbundet med litterære tekster, (2) fremmedgjøring og (3) en endring eller transformasjon av en konvensjonell forestilling eller følelse (ibid, s. 123). Stilistiske virkemidler ligger utvilsomt i teksten. Fremmedgjøringen må sies å oppstå først når leseren leser teksten. En endring av gjengse forestillinger skjer jo også hos leseren. Det vil nok dermed være riktig å si at Miall og Kuiken mener at det litterære (fiksjonen) ligger i verket, men oppstår først i møte med leseren. De er jo også først og fremst opptatt av reelle leseres respons på litteratur.

Culler skriver også en del om det jeg her kaller fiksjonaliteten. Han må, med sitt utgangspunkt i strukturalismen, sies, som Miall og Kuiken, å innta en mellomposisjon mellom formalistene og Fish. På den ene siden bygger litteraturens (poesiens) konvensjoner på en basis av litterære former, skriver Culler (Culler, 2002, s. 136). Men verket gir først mening når det blir lest på en spesiell måte, hevder han. Og da kreves det kunnskap om det han kaller litterære konvensjoner: "To read a text as literature [...] one must bring to it an implicit understanding of the operation of literary discourse which tells one what to look for"

(ibid, s. 132). Selv om han ikke er så klar på hva disse litterære konvensjonene går ut på, mener han at skolene og universitetene har en sentral rolle i å øve opp den litterære forståelsen, som vi kan se opp mot det jeg her omtaler som litterær kompetanse.

Den danske forskeren Bo Steffensen er kanskje den som har gjort det største teoretiske arbeidet omkring litterær kompetanse i Norden. I sin doktoravhandling *Fiktionsomteksthåndling* (Steffensen, 1991) legger han frem en semiotisk fundert tekstteori som ser på fiksjon ut fra et mottakersynspunkt. Boka *Når barn leser fiktion* (Steffensen, 1999) er en pedagogisk bearbeidet utgave av doktoravhandlingen. Her tar han for seg konvensjoner han mener det er viktig å forstå når vi leser skjønnlitteratur. Han skriver, som Iser, at teksten er oppdiktet og ikke har noen direkte virkelighetsreferanse. Selv om tekstene kan være både like og ulike vår verden, er det en alternativ verden det fortelles om. Vi får i stor grad de samme assosiasjonene når vi leser ordet ”Holmenkollen” i for eksempel en avis og en novelle. Men leser vi at ovarennet i Holmenkollen har rast sammen, vil det skape to helt forskjellige reaksjoner ut fra om vi leser teksten faktisk¹⁹ eller fiktivt.

Som Tønnessen trekker også Steffensen fram det med å lese med fordobling. For han handler det om å finne mening i teksten. Ved å bruke den fiktive leseformen kommer man til å lete etter noe annet i teksten enn det rent bokstavelige. Vi leter etter konnotasjoner. Tekstens mening, eller meninger, kommer altså bare fram for leseren gjennom en fiktiv leseform.²⁰

For Steffensen handler litterær kompetanse for det første om å ha ferdigheter i å velge mellom de forskjellige leseformene og kunne reflektere over hvilken leseform det er rimelig å velge når man står overfor en tekst. For det andre gjelder det å ha innsikt i konvensjonene i den fiktive leseformen, slik at man kan bruke den i praksis.

Det går selvfølgelig an å stille seg kritisk til det Steffensen skriver om en fiktiv leseform. Postmodernismens tilbøyelighet til å blande fiksjon og fakta, og for eksempel Knausgård-debatten, som har fått mange spaltetimer i media her til lands, er med på at vi absolutt kan sette spørsmålsteget ved hans tilnærming. Konvensjoner rundt det å lese skjønnlitteratur er neppe så statiske som de kan bli fremstilt. Likevel er poenget med at man kan lese

¹⁹ Her brukes ordet ”faktisk” som en motsetning til ”fiktivt”. En faktisk leseform er en leseform som er hensiktsmessig å bruke i møte med saktekster, altså tekster med direkte virkelighetsreferanse. Steffensen formulerer seg slik: ”Det grunnleggende utgangspunkt for den faktiske leseform er derfor at mottakeren velger å tro på, at afsenderen forsøker direkte at si noe om verden, hvordan den er, som kan være sand eller falsk (Steffensen, 1999, s. 102).

²⁰ Steffensen skriver, i tillegg til det jeg har skrevet her, om flere litterære konvensjoner. Jeg velger å ikke gå nærmere inn på dem.

skjønnlitteratur på en annen måte enn saktekster, viktig. Min erfaring er utvilsom at elever får mer ut av tekster og en større leseropplevelse når de har tilegnet seg et visst nivå av fiksjonskompetanse²¹. Men i motsetning til Steffensen, som i sin undersøkelse opererer med et klart skille mellom det å kunne lese fiktivt og det å ikke kunne det (Steffensen, 1999, s. 150), mener jeg at grensene er mer flytende. Jeg mener for eksempel at man ikke kan kreve det samme i den videregående skolen som for litteraturstudenter på universitetene.

Så langt har vi tatt utgangspunkt i Cullers teori og utvidet hans tanker og begreper ved å trekke inn andre leserorienterte forskere og forskere som har arbeidet med elektronisk litteratur. Men det er en del av den litterære kompetansen som er mer mediespesifikk enn det Cullers teori omfatter når vi skal bruke det på elektronisk litteratur. Ensslin kaller det mediespesifikk kompetanse (Ensslin, 2007, s. 124).²² Vi skal nå se litt på hva det kan innebære.

2.2 Mediespesifikk kompetanse

Spesielt etter skjermtekstenes økende popularitet de senere årene har det blitt fokusert på behov for en utvidet tekstkompetanse. Innenfor skoleverket ser man det for eksempel i den sentrale posisjonen *sammensatte tekster* har fått i *Kunnskapsløftet*. På forskningsfronten har ord som translitterasitet, digital litterasitet, rekontekstualisering, multimodal kompetanse, hypertekstuell kompetanse og media-litterasitet blitt brukt for å forklare hva lesekompetanse innebærer i vår tid. I det følgende vil jeg starte bredt ved å ta for meg noe av det som ligger i begrepet *translitterasitet*. Deretter vil jeg gå mer spesielt inn på elementer jeg mener spiller en viktig rolle for forståelsen av elektronisk litteratur.

Forskningsgruppen *The Production and Research in Transliteracy* (PART) ble grunnlagt i 2006²³. Deres hovedtanke er at man i dagens samfunn trenger å tenke breiere om lese- og skrivekompetanse enn det som ligger i litterasitetsbegrepet. Artikkelen ”Transliteracy: Crossing Divides” må kunne karakteriseres som en programartikkel for denne gruppen. Her definerer de translitterasitet på denne måten: “Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through

²¹ Det har jeg skrevet mer om i artikkelen ”Fiksjonskompetanse – en vei til økt leselyst” (Børresen, 2005).

²² Hun skriver om ”Media Competence in Literary Studies”.

²³ Omtrent samtidig etablerte professor Alan Liu *Transcriptions Research Project* ved University of California, Santa Barbara, som også brukte begrepet ”transliteracy”. To ulike forskningsgrupper begynte altså å interessere seg for dette nesten samtidig. Jeg velger her å holde meg til PART.

handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks.” (Thomas, et al., 2007) Det handler altså om å kunne kommunisere gjennom en rekke kommunikasjonsformer. De vil få fokuset bort fra skillet mellom det trykte og det digitale, og de er oppatt av alle former for litterasitet både i fortid og fremtid. Andre beslektede begreper, som medialitterasitet og digital litterasitet, ses på som en del av translitterasiteten.

Men selv om ikke digitale tekster hevdes å ha noen spesiell plass i deres teori, skinner det gjennom at deres tanker i stor grad har oppstått som et resultat av dagens digitale samfunn. Elektronisk litteratur får en sentral plass i artikkelen i forklaringen i hva som kan ligge i translitterasitet. Det må jo nevnes at Kate Pullinger og Chris Joseph, som har skrevet *Inanimate Alice* – en av tekstene elevene i denne undersøkelsen har lest – er medforfattere av denne artikkelen. Og deres arbeider vies en del oppmerksomhet. De trekker fram *Flight Paths* (Pullinger & Joseph, 2008) og hevder at den teksten er et godt utgangspunkt for å diskutere mange av spørsmålene rundt den translitterære produksjonen. Men enda viktigere for denne studien er det de skriver om translitterær lesing. Her trekker de fram Dene Grigars nettfiksjon *Fallow Field* (2004) og skriver følgende om leserens rolle:

The role assigned to the reader in such a fiction is an example of what we mean by transliteracy: the reader is required to understand how the aural (in the form of music, sound effects, the narrator's voice), visual (images and text) and interactive modes function simultaneously. Without recognizing how these various modes play against and with one another the reader risks grasping only part of the plot. (Thomas, et al., 2007)

De mener altså at det å lese elektronisk litteratur krever en noe annen kompetanse enn å lese trykte tekster – som de leserorienterte teoretikerne jeg omtalte første del av teorikapitlet, bygger sine tanker på. Ut fra sitatet ovenfor ser vi at en innsikt i multimodaliteten og interaktiviteten ses på som viktig for å få en god forståelse av elektronisk litteratur.

Astrid Ensslin (2007) er også opptatt av hvilken kompetanse som kreves når man skal lese elektronisk litteratur. I sin tilnærming til litterær kompetanse vektlegger hun to moment, samarbeidsskriving og mediekompetanse. Det er den sistnevnte som er mest relevant i denne sammenhengen. Hun trekker fram to sider av mediekompetansen. Den første er det en bruker trenger for å takle hypertekster effektivt. Det handler om leserens evne til å skape koherens i slike tekster. Vi ser altså at også hun trekker fram hyperteksten som et viktig perspektiv, som det jo er med tanke på tekstene hun omtaler. Den andre siden av mediekompetansen dreier seg om et perspektiv jeg har etterlyst i mye av forskningen på området, nemlig det multimodale. Hun skriver at den kompetente leseren må ta hensyn til de ulike interaktive

symbolnivåene, deres vekt i konteksten som helhet, og hva det har å si at tradisjonell tekst er supplert med andre semiotiske systemer (ibid, s. 128). Jeg vil bruke sosialemiotikken og deres multimodalitetsteori når jeg nå skal se litt nærmere på hva som kan ligge i den mediespesifikke kompetansen.

Sosialemiotikken er en gren av semiotikken som undersøker meningsskaping i sosiale og kulturelle omgivelser, og som ser på meningsskaping som en sosial aktivitet. Lingvisten Michael Halliday er nok den teoretikeren som i størst grad har utviklet sosialemiotikken, med utgangspunkt i Saussures tanker om språket som et tegnsystem. Selv om Hallidays teorier først og fremst er skapt med tanke på verbalspråket, har også multimodalitetsteori, som bygger på Halliday-skolen, etter hvert blitt en del av sosialemiotikken²⁴. Jeg vil nå gå nærmere inn på elementer fra teoriene jeg mener er spesielt viktige og relevante for min oppgave.

Hvordan man opplever sammenhengen i multimodale tekster, mener jeg er spesielt viktig i så måte. For å forklare det brukes begrepet *multimodal kohesjon*. I boka *Social Semiotics* (Van Leeuwen, 2005) utarbeider van Leeuwen et teoretisk rammeverk for multimodal kohesjon. Han presenterer fire måter som semiotiske ressurser kan samvirke på for å skape multimodal kohesjon: rytme, komposisjon, informasjonskopling og dialog. For denne oppgaven vil spørsmålet om hvordan elevene opplever informasjonskoplingen, være mest relevant å undersøke. En forenklet utgave av van Leeuwens teori om dette står også i kapitlet om sammensatte tekster i læreboka (Dahl, 2007) som elevene leste og læreren gikk gjennom i forbindelse med undervisningsopplegget som ligger til grunn for denne studien. Jeg vil derfor ta med en presentasjon av det her.

Informasjonskopling handler om "how items of information, whether verbal or otherwise, can be and are meaningfully linked to other items of information" (Van Leeuwen, 2005, s. 219). Van Leeuwen tar i all hovedsak for seg forholdet mellom bilde og skrift, men forholdene er også relevante for koblinga mellom andre modaliteter. Han skiller mellom fem ulike typer informasjonskopling: "specification"/spesielisering, "explanation"/tolkning, "similarity"/omskrivning, "contrast"/kontrastering og "complement"/utfylling (ibid, s. 230). De to første kommer inn under hovedkategorien "elaboration"/utdyping og de tre siste under "extension"/utvidelse. *Spesialisering* viser til et forhold der informasjonen som er uttrykt

²⁴ Viktige arbeider på feltet er Hodge & Kress (1988), Kress & van Leeuwen (2006), Kress & van Leeuwen (2001), Kress (2003), van Leeuwen (2005), Baldry & Thibault (2006) og Kress (2010).

gjennom én modalitet, gjør en informasjon som er uttrykt gjennom en annen modalitet, mer spesifikk, og ved *tolkning* tolker informasjonen som er uttrykt gjennom én modalitet, informasjonen som er uttrykt gjennom en annen modalitet. *Omskriving* betegner et forhold der tekst og bilde sier det samme. Informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modaliteter er en omskriving av hverandre. Der modalitetene uttrykker kontraster, kalles det *kontrastering*. Ved *utfylling* utfyller informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modaliteter, hverandre fordi de representerer ulike deler av den samlede informasjonen. Både Løvland (2006, s. 42) og Rustad (2008a, s. 117) peker på at vi gjennom denne typologiseringen kan se klare paralleller til Barthes' (1977) begreper forankring og avsløring.

Selv om det kan være interessant å undersøke hvordan elevene opplever forholdet mellom modalitetene, kan vi nok ikke regne med at de har det teoretiske begrepsapparatet på plass eller er nok trent til å kunne bruke det, selv om det står litt om det i læreboka deres²⁵. Mer aktuelt blir det nok da å få elevene til å reflektere over helhetsinntrykket og undersøke om de oppfatter at ulike modaliteter har ulike funksjoner, såkalt *funksjonell spesialisering* ("functional specialisation"), og hvor stor del av informasjonen de mener ligger i de ulike modalitetene, såkalt *funksjonell tyngde* ("functional load") (Kress, 2003, s. 46). Det er ikke, så vidt jeg vet, gjort systematiske studier av funksjonell tyngde eller informasjonskopling i elektronisk litteratur²⁶. Men Rustad peker på noe i sin artikkel "Når litteratur går fra papir til skjerm" (2010). Her skriver han for eksempel: "Modalitetene har ulik funksjon: Fortellerstemmene driver fortellingene framover, mens bilder, grafikk, kontentumlyd og annen lyd har en annen funksjon." (ibid, s. 232) Innsikt i hvordan elevene tolker de ulike modalitetene og forholdet mellom dem, kan gi oss et bilde av noe av den kompetansen som kreves, og hva det trengs opplæring i, for å få mest mulig ut av elektronisk litteratur.

Et av de teoretiske utgangspunktene i denne studien vil altså være sosiosemiotikken og spesielt multimodalitetsteoriene innenfor denne, særlig representert ved Kress og van Leeuwen. Det er først og fremst fordi jeg mener de har de beste og mest relevante perspektivene innen multimodalitetsteoriene. Selv om multimodalitetsperspektivet i liten grad har hatt fokus i forskningen på elektronisk litteratur, er det disse teoriene som går igjen der dette perspektivet er nevnt. Nina Nørgaard skriver for eksempel følgende: "[...] the

²⁵ Jeg har likevel tatt det med her først og fremst fordi det er dét teoretiske perspektivet læreboka deres presenterer for sammensatte tekster.

²⁶ Det er imidlertid gjort noen slike arbeider med bildeboka som studieobjekt. Se for eksempel Birkeland & Storaas (1993) og Nikolajeva (2000). Jeg vil ikke gå videre inn på disse arbeidene her.

approach to multimodality proposed e.g., by Kress and van Leeuwen looks promising as an extension of that tool kit for dealing with literary narratives that employ several semiotic modes for their meaning-making.” (Nørgaard, 2010, s. 124) Men jeg mener vi må ha i tankene det faktum at elektronisk litteratur er fiksjonstekster²⁷. Mange forfattere vil tilstrebe å få fram en følelse av fremmedgjøring hos leserne. Dette gjøres gjerne ved å uttrykke seg på andre måter enn det som er vanlig i saktekster og annen kommunikasjon, og dermed vil for eksempel van Leeuwens teori om informasjonskopling kanskje ikke strekke til²⁸. Som vi har sett i innledningen, er det mye av det som er skrevet om elektronisk litteratur som heller ikke kan brukes direkte i denne studien. Jeg skal nå likevel prøve å trekke ut sentrale elementer fra forskere som tidligere har skrevet om kompetanse i lesing av elektronisk litteratur, heretter kalt e-litterær kompetanse.

2.3 E-litterær kompetanse

I innledningen så vi at Gunder (2004) bruker begrepet litterær kompetanse med tanke på elektronisk litteratur. Selv om hun har det Hayles karakteriserer som første generasjons elektronisk litteratur som sitt studieobjekt, så vi at noe er relevant også for lesing av denne studiens tekster. Perspektivene vi kan trekke med fra hennes studie, er at det er en fordel å ha lest en del elektronisk litteratur, og at man må tilpasse lesingen til det man leser.

Den som nok har skrevet mest om litterær kompetanse opp mot elektronisk litteratur, er Astrid Ensslin. I boka *Canonizing Hypertext. Exploration and Constructions* (Ensslin, 2007), hvor hun har en konstruktivistisk tilnærming til hypertekster, vier hun et helt kapittel til litterær kompetanse. Hun argumenterer for at litterær kompetanse må ses på på nytt når vi snakker om elektronisk litteratur. Hun starter med å trekke fram Cullers tilnærming til litterær kompetanse og posisjonerer seg selv i forhold til det. Hun skriver at litterær kompetanse er et mangfoldig konsept, som både er lært gjennom formell læring og tilegnet gjennom naturlig eksponering. Litterære regler er dynamiske og brukerrelaterte, og det finnes ikke noe universelt sett av litterære regler eller et maksimalt komponent litterært subjekt, hevder hun. Litterære konvensjoner er historisk relative fenomen som stadig er i

²⁷ I motsetning til for eksempel Kress (2003) og Løland (2006) er jeg i denne sammenheng først og fremst opptatt av multimodal kompetanse ut fra et estetisk perspektiv. Jeg er mest opptatt av den multimodale kompetansen som kreves til fiksjonslesing, mens Kress og Løland i all hovedsak fokuserer på faktiv lesing (for å bruke begreper fra denne oppgaven).

²⁸ Jeg har tidligere i oppgaven trukket fram for eksempel Simanowski (2010), som skriver at "media literacy" ikke bare kan ses på som "information literacy".

utvikling (ibid, s. 121). Men som vi har sett tidligere i dette kapitlet, vektlegger hun en mediakompetanse, der hun trekker fram mestring av det hypertextuelle og det multimodale, som en sentral del av en utvidet litterær kompetanse.

John Zuern (2010) bruker ikke begrepet litterær kompetanse direkte, men skriver om de viktigste kompetansene litteraturstudenter bør inneha i møte med elektronisk litteratur. For det første dreier det seg om studentenes evne til å gjenkjenne og beskrive tilfeller av virkemidler ("figuration") i litterære kunstverk, "including tropes in the work's programming and interface design" (Zuern, 2010, s. 261). For det andre nevner han deres evne og vilje til å følge opp ukjente ord, referanser, og intertekstuelle hentydninger og se det opp mot relevante språklige, historiske, sosiale og kulturelle kontekster. Det tredje punktet er deres evne til å lage gode, velformulerte og adekvate argumenter som støtter deres funn. Her må vi huske på at Zuern jobber med litteraturstudenter på universitetsnivå. På en måte kan vi hevde at alle punktene kan være relevante også for elever i den videregående skolen. Men vi kan nok ikke ha så høye ambisjoner som på universitetene. For eksempel mener jeg at det å gå løs på selve programmeringen blir for ambisiøst i den videregående skolen. Flere forskere har pekt på dette som en del av kompetansen man bør inneha i arbeid med elektronisk litteratur (Ensslin & Pope, 2010; Wardrip-Fruin, 2010). Det kan det nok være i universitetssammenheng. Den diskusjonen skal jeg ikke begi meg ut på. Men i den videregående skolen er det mye som tilsier at det ikke er noe som bør vektlegges. Vi kan nok ikke vente at lesing av elektronisk litteratur vil få en så stor plass i skolen at man har tid til å sette seg inn i selve programmeringen. Vi kan vel heller ikke gå ut i fra at det er så mange lærere som har kompetanse i både litteratur og programmering. En vektlegging av selve programmeringen vil også trekke temaet vekk fra en humanistisk tilnærming i retning av en mer teknologisk tilnærming til stoffet. Det kan jeg ikke se at er verken ønskelig eller realistisk.

Astrid Ensslin og James Pope (2010) bruker begrepet "medially extended literary competence" i en artikkel hvor de skriver om studenters lesing av elektronisk litteratur. Selv om de ikke eksplisitt skriver hva de legger i begrepet, kommer det frem noe om det likevel. For det første ligger det jo i selve begrepet at man bygger på kompetansen man innehar fra trykte tekster. For det andre sier jo måten de legger opp undervisningen på, som blant annet har som mål å utvikle studentenes litterære kompetanse, en del om dette. De tar nemlig for seg narrativ teori, hypertextteori, stilistisk tekstanalyse og nettreddigering ("web editing"). Kjennskap til narrativ teori og tekstanalyse kommer fra studier av trykte tekster.

Hypertekstteori og nettreddigering må vi her se opp mot mediet tekstene presenteres i. I arbeid med tekstene i denne studien vil det bli lagt vekt på andre former for mediespesifikk kompetanse. I innledningen viste jeg hvorfor hypertekstteori ikke er relevant i denne studien på samme måte som i arbeidet med en del annen elektronisk litteratur. I så måte så stemmer jo Ensslins synspunkt om at litterære konvensjoner er historisk relative fenomen som stadig er i utvikling (Ensslin, 2007, s. 121), godt. Ovenfor har jeg forklart hvorfor jeg ikke vil se på programmering/nettreddigering som en del av den litterære kompetansen i denne studien.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg skissert opp en teoretisk bakgrunn for analysen av elevenes respons. Problemstillingen min er hvilken litterær kompetanse man trenger for å få mest mulig ut av elektronisk litteratur. *Litterær kompetanse* har derfor vært det mest sentrale begrepet i denne teoridelen. Jeg har argumentert for at man trenger å utvide synet på den litterære kompetansen ut fra det som er skrevet med tanke på trykte tekster. Derfor er dette kapitlet delt i tre. Jeg har skrevet en del som tar for seg den tradisjonelle litterære kompetansen, og en del som tar for seg den mediespesifikke kompetansen. Når man leser elektronisk litteratur kan disse ikke ses uavhengig av hverandre. Likevel vil en slik inndeling kunne være klargjørende i undersøkelsen av elevenes e-litterære kompetanse. Hva forskere tidligere har skrevet om den e-litterære kompetansen, har jeg skrevet om i den tredje delen av teorikapitlet.

3. Metode

Ordet *metode* betyr ”å følge en bestemt vei mot mål”. (Lothe, Solberg, & Refsum, 1997, s. 157) Det er en ”samlebetegnelse for planmessig og teoretisk grunnlagt fremgangsmåte for å nå fram til et forskningsresultat” (ibid). I denne studien er målet å undersøke elever i den videregående skolens møte med multimodal elektronisk litteratur ut fra empirisk litteraturforskning. Jon Smidt (1989) peker på at slik empirisk forskning står overfor to grunnleggende metodespørsmål:

1. Hvordan skaffe til veie et gyldig materiale?
2. Hvordan analysere materialet?

I dette kapitlet skal jeg presentere og kommentere metodene som er brukt i denne studien.

Årsakene til at jeg vil utføre en empirisk leseundersøkelse, er flere²⁹. For det første jobber jeg som lærer i den videregående skolen. Jeg ser dermed på en slik leseundersøkelse som en mulighet til å få økt innsikt i elevenes resepsjon av litteratur. Det igjen vil forhåpentligvis være med på å forbedre min undervisning. Et slikt ”Teacher-as-researcher”-konsept, som vil kunne falle inn under betegnelsen aksjonsforskning, vil kunne være med på, som for eksempel Beverly Johnson (1993) har påpekt, å forbedre læreprosessen i klasserommet på sikt. Undersøkelsen vil dessuten gi elevene en stemme. Litterære resepsjonsstudier kan grovt sett deles i to, teoretiske og empiriske. I teorikapitlet var vi innom en del teoretiske tilnærminger til området. Selv om denne studien har en teoretisk forankring, vil jeg plassere den på den empiriske siden av de litterære resepsjonsstudiene.

For det andre mener jeg, som Jill Walker, at det kan være fruktbart å innføre lesing av elektronisk litteratur i den videregående skolen. Walker skriver at ”[e]lektronisk litteratur kan være en måte å koble dagens ungdoms intuitive forståelse av nye medier med den forståelsen for språk og evnen til nærlesning vi søker å gi dem gjennom norskfaget” (Walker, 2007). Kanskje kan elektronisk litteratur være med på å øke leselysten blant enkelte ungdommer og gjøre dem mer oppmerksomme på estetiske kvaliteter ved både tekster på Internett og trykte tekster. En slik kvalitativ undersøkelse kan gi en viss pekepinn på hvordan ungdom responderer på elektronisk litteratur, og kanskje kunne stå som utgangspunkt for videre forskning. Dessuten vil mine resultater forhåpentligvis kunne si noe om hva som bør

²⁹ Noen har jeg vært inne på i teoridelen.

vektlegges i undervisningen for at elevene skal få mest mulig ut av lesing av elektronisk litteratur, dersom det skulle bli aktuelt å lese slike tekster i skolesammenheng.

Den tredje hovedgrunnen er at det er gjort få empiriske resepsjonsstudier på feltet. Flere nevner dette som et område det trengs mer forskning på, for eksempel Anne Mangen (2006, s. 278) og Anna Gunder (2004). I så måte håper jeg å kunne bidra med noe nytt i forskningen, først og fremst på området elektronisk litteratur, men noe av det vil kunne være overførbart til lesing av skjønnlitteratur generelt.

Når en skal utføre slike leseundersøkelser, er en henvist til indirekte dokumentasjon. Uansett om jeg velger å skaffe dokumentasjonen gjennom for eksempel intervju, spørreskjema, opptak av gruppesamtaler eller skriftlige arbeider, er det ikke selve resepsjonen, men nye tekster som studeres. Disse tekstene blir til, som alle tekster, i en spesiell kontekst. I denne studien vil konteksten for forskningsintervjuene være knyttet til skolesituasjonen. Selv om ikke intervjuene er en del av den ordinære undervisningen, vil det faktum at de utføres i et klasse- eller grupperom i etterkant av et undervisningsopplegg, spille en rolle.

Når jeg nå velger å innhente dokumentasjon via intervjuer, er det også et annet moment som er viktig. Intervjusituasjonen er nemlig ikke bare med på å få fram elevenes ”allerede tenkte tanker” om teksten. I en samtale som denne må en også regne med at nye tanker dukker opp etter hvert som man tenker på, reflekterer over og snakker om teksten. Slik sett får intervjusituasjonen en viss likhet med en klassesamtale om litteratur, der læreren styrer en samtale med mål om at elevene og læreren sammen kommer fram til en økt forståelse og refleksjon av teksten (Aase, 2005; Bjørkeng, 1999; Hennig, 2010; J. Smidt, 1989; Sørensen, 1983). Et viktig skille fra klasseromssamtalen er at elevene i en intervjusituasjon ikke kan bygge sin forståelse på utsagn og refleksjoner fra sine medelever, slik man kan i en klasseromssituasjon. Det må derfor bli min oppgave å grave etter kunnskap og refleksjoner som elevene har, men ikke nødvendigvis uttrykker direkte uten å få spørsmål om det. En kritisk innsigelse rettet mot kvalitative forskningsintervju er faren for ledende spørsmål. Som forsker er det selvfølgelig viktig å ikke legge svarene i munnen på informantene, men samtidig skal samtalen dreie seg om det som er relevant for formålet med studien. Steinar Kvale og Svend Brinkmann skriver at det kvalitative forskningsintervjuet er særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål for å sjekke intervjusvarerens reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger. De uttrykker det slik: ”Det avgjørende spørsmålet er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men hvor intervju spørsmålene skal lede, og

hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 184).

Det nære forholdet mellom intervjusituasjonen og klasseromssamtalen er også en medvirkende årsak til at jeg velger det kvalitative forskningsintervju som metode for denne oppgaven. Jeg håper altså at denne metoden kan føre til økt innsikt i elevenes resepsjon av elektroniske skjønnlitterære tekster og bidra til en etterlengtet innfallsvinkel i forskningen på elektronisk litteratur.

3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju har som formål å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Jeg vil benytte meg av det Steinar Kvale og Svend Brinkmann kaller *semistrukturert livsverdenintervju*: ”En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden med henblikk på fortolkningen av meningen med de fenomener som blir beskrevet.” (ibid: 325). Dette foregår ved å snakke med utvalgte mennesker etter en viss struktur og hensikt. I dette tilfellet er de beskrevne fenomenene tankene rundt to konkrete tekster vi kan karakterisere som elektronisk litteratur. I så måte opererer vi i grenseland i forhold til hva vi kan kalle informantenes *livsverden*. Men vi kan jo absolutt hevde at tankene rundt litteraturen vi leser, blir en del av vår livsverden. For når vi leser, etablerer vi forståelse ut fra tidligere kunnskap og erfaringer. I dette tilfellet vil forståelsen både bygge på kunnskap og erfaringer generelt, kjennskap til skjønnlitteratur og innsikt i digitale tekster. Men først og fremst har jeg valgt denne metoden fordi det semistrukturerte livsverdenintervju har en form har vist seg godt egnet i tidligere resepsjonsstudier, for eksempel hos Smidt (1989), Hvistendahl (2000) og Molloy (2002).

En klar fordel med intervjuet er at man kan få utfyllende svar. Det vil gi meg en helt annen dybde i dokumentasjonen enn om jeg skulle valgt en kvantitativ metode, som for eksempel et spørreskjema. Dermed vil jeg også ha et bedre utgangspunkt for å jobbe med problemstillingen for denne studien. Knut Halvorsen uttrykker det slik: ”[S]tyrken ved uformell intervjuing sammenliknet med formelle intervjuer og enqueter er at intervjupersonen (respondenten) ikke tvinges inn i en bestemt måte å tenke på, og kan uttrykke og utdype sine meninger mer fritt” (Halvorsen, 1993, s. 88) Jeg kunne selvfølgelig også ha kombinert intervju med video- eller lydopptak fra gruppe- eller classesituasjoner,

men ut fra rammene for denne oppgaven ser jeg på det som lite gjennomførbart. Observasjon og videoopptak av selve leseprosessen har vært gjort for å undersøke lesing av digitale tekster, for eksempel i Walsh, Asha, & Spranger (2007), men en slik metode vil ikke gi mye informasjon om det jeg er interessert i her, nemlig hvilke utfordringer en som skal lese, tolke og analysere elektronisk litteratur står overfor. En annen tilnærming kunne vært å la elevene skrive fritt om tekstene eller skrive analyser av dem. Men gjennom friskriving ville jeg nok neppe fått den samme dybden som i et intervju, og elevers analyser av tekster har, etter min erfaring, en tendens til å bli mer formelpreget enn det som er ønskelig som utgangspunkt for analyse i denne studien.

Kvale og Brinkmann knytter det kvalitative forskningsintervjuet opp mot fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Edmund Husserl regnes som grunnleggeren av fenomenologien, og denne filosofiske retningen har seinere blitt videreutviklet av for eksempel Martin Heidegger og Maurice Merleau-Ponty. Hovedpoenget i den fenomenologiske tankegangen er at fenomener skal beskrives slik de opptrer for oss, ut fra tanken om at den virkelige verden er den menneskene opplever. Men i denne studien blir det vanskelig å knytte forskningsintervjuet utelukkende til fenomenologien. Jeg har snakket med respondenter om en tekst de har lest, og en slik samtale krever en *tolkning* av tekstene både fra deres og min side, samtidig som tolkningsprosessen fortsetter gjennom samtalen. Disse tolkningene blir nødvendigvis noe farget av utdanningssystemets litterære diskurs. Derfor mener jeg at vi i tillegg bør se på disse forskningsintervjuene opp mot hermeneutikken.

Hermeneutikk er læren om fortolkning. Opprinnelig handlet hermeneutikken om tolkning og forståelse av religiøse tekster, og da spesielt bibelske. Tradisjonen spredte seg videre til jusen, hvor man søkte å forstå utsagn så korrekt som mulig. Det er en vanlig oppfatning at hermeneutikken fikk et løft med den tyske romantikken, først og fremst med Friedrich Schleiermacher (Farsethås, 2002). Etter dette har hermeneutikken utviklet seg i forskjellige retninger. Mats Alvesson og Kaj Skjöldberg deler i boka *Tolkning og refleksjon*.

Vitenskapsfilosofi og kvalitativ metode (2008)) hermeneutikken inn i to hovedretninger: *objektiverende* og *aletisk*. De skriver at den objektiverende hermeneutikken dreier seg om "inlevelse i andra individer(s mening)" (ibid: 115). Man er altså opptatt av å avdekke en kjerne av stabil mening. Brukt på tekster dreier det seg om å avdekke forfatterens intensjon. Under den retningen kan vi plassere navn som Friedrich Ast, Friedrich Schleiermacher og Wilhelm Dilthey.

Litteraturvitenskapen har for lang tid siden gått vekk fra å prøve å avdekke forfatterens mening, og det er selvfølgelig ikke noe mål for denne studien. I stedet kan vi se denne studien opp mot det Alvesson og Skjöldberg kaller *den eksistensielle hermeneutikken* under hovedkategorien *aletisk hermeneutikk*, og da først og fremst tankene til Hans Georg Gadamer. Han mener at ”den riktige tolkningen” ikke bare er en rekonstruksjon av forfatterens egentlige mening, men et møte mellom tekst og leser. Og det er nettopp dette møtet mellom teksten og leseren jeg vil undersøke. Teorigrunnlaget mitt bygger i stor grad på leserorienterte teorier. Disse har røtter i ulike vitenskapsteoretiske retninger. For eksempel bygger Wolfgang Iser på fenomenologien (Iser 1980: 106), men han plasseres også av flere, for eksempel av Kjørup (1996) Lothe, et al. (1997, s. 97), under hermeneutikken.

Noe av poenget i denne studien er å studere lesernes møte med en type litteratur som for de fleste har en ukjent form. Det gjør at Paul Ricoeurs hermeneutiske bue (”hermeneutical arc”) kan være aktuell å ta i betraktning. Han skriver at tekster kan studeres ut fra en *forklarende* dybdefortolkende (strukturell) og en *fortolkende* (hermeneutisk) tilegnelse. Når det gjelder det dybdestrukturelle nivået, vender han seg mot strukturalismen. Det dreier seg her om å gi en forklaring av en autonom tekst. I artikkelen ”What is a text?” (Ricoeur, 1981) trekker han inn den strukturalistiske antropologen Claude Lévi-Strass sine arbeider om myter og den russiske formalistens Vladimir Propp sine arbeider om eventyr for å vise hvordan man med en *forklarende* strukturanalyse kan lese en teksts ”dypere mening”. Den *forstående* tilegnelse av tekst ses på som en begivenhet i en leseres livsverden, hvor man tar opp og fyllbyrder tekstens meningsskapende retning (Sætre, 2006, s. 5). Dette er et mer hermeneutisk syn på fortolkning. Han er altså ute etter å undersøke forholdet mellom forklaring og forståelse – struktur³⁰ og meningsinnhold.

I denne studien er det ikke minst interessant å se den hermeneutiske forståelsen opp mot tekstenes struktur. Å møte multimodal litteratur der aktiv deltakelse (det Aarseth (1997, s. 1) kaller ergodisitet) er en forutsetning for meningsskaping er sannsynligvis noe informantene har liten erfaring med. Dette kommer også fram av teoridelen. Et sentralt forskningsspørsmål i studien er hvordan strukturen spiller inn på forståelsen, og det vil også prege intervjusspørsmålene. Derfor gir Ricoeurs hermeneutiske bue et relevant vitenskapsteoretisk perspektiv.

³⁰ Det er først og fremst under strukturen at den mediespesifikke delen av den litterære kompetansen er aktuell.

3.2 Framgangsmåte

Jeg vil nå gjøre rede for hvordan intervjuprosessen har vært, fra planlegging til gjennomføring. Det vil gi et innblikk i mine metodiske valg og hva slags refleksjoner jeg har gjort meg om disse. Herunder inngår valg av tekster, planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg, utvalg av informanter, intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.

3.2.1 Utvalg av tekster

Utvalget av tekster var en lang prosess, og jeg har vært innom mange alternativer. Det viktigste utgangspunktet mitt var at det skulle være episke tekster. Hovedgrunnen til det er at det erfaringsvis er den hovedsjangeren elevene leser mest av på trykk, og at det dermed er mest sjanse for at slike tekster engasjerer elevene og stimulerer til leselyst. Elektroniske poetiske tekster kan absolutt være interessante, men der møter man en del andre utfordringer enn det jeg har vært interessert i å undersøke her.

Et annet sentralt utgangspunkt var at tekstene skulle være multimodale. Det er flere grunner til det. For det første er det meste av leseundersøkelser av elektronisk litteratur gjort med utgangspunkt i tekstbasert litteratur. Det er i stor grad slike undersøkelser som konkluderer med at elektronisk litteratur er vanskelig tilgjengelig (for eksempel Miall & Dobson (2001) og Evans & Poe (2007)), og det er muligens én av grunnene til at slike tekster ikke er mer utbredt i utdanningssystemet enn det de er. For det andre vil jeg hevde at det er en tendens mot at flere og flere av tekstene innen elektronisk litteratur blir multimodale (jf. det jeg har skrevet om første- og andregenerasjons elektronisk litteratur i innledningen). Min interesse er ikke å gjøre en undersøkelse hvor man trekker inn et bredest mulig tekstgrunnlag, men å undersøke de tekstene som leses i dag, som kan være aktuelle i en skolekontekst, og som muligens viser en retning for en del av framtidens tekster. Den tredje grunnen er at det, til tross for at det er gjort mye forskning på elektronisk litteratur, ikke er gjort mye på dette området ut fra et multimodalt perspektiv. Nå er ikke det hovedperspektivet her heller, men det vil absolutt være sentralt å undersøke hvordan elevene opplever at de ulike modalitetene spiller sammen.

I utgangspunktet ønsket jeg å benytte meg av tekster som er skrevet på norsk. Men dette viste seg fort å bli vanskelig. Med utgangspunkt i at det skulle være episke, multimodale

tekster, synes jeg ikke at jeg fant tekster som inneholdt de kvalitetene jeg var ute etter. Den danske teksten *Ingen elge på vejen den dag* var lenge aktuell, men jeg synes ikke at det multimodale har en såpass sentral plass her at jeg valgte å ta den med. Valget falt da på engelskspråklige tekster. Hvis vi skal se på det med et norskfaglig perspektiv, er det ikke spesielt heldig. Men vi må nok være så realistiske at vi innser at det aller meste av den elektroniske litteraturen i årene framover vil foreligge på engelsk. Derfor må vi nok kunne hevde at en undersøkelse basert på engelskspråklige tekster har høyere overføringsverdi enn en undersøkelse basert på norskspråklige tekster.

Når vi ser dette i en skolekontekst, er det klart at det er relevant å se hva som har fungert tidligere. Å velge tekster etter elevenes nivå og egne og andres undervisningserfaringer er naturligvis en utbredt praksis i skolen. En av de tekstene jeg tidligere har lest med elever, og som jeg synes har fungert godt, er *Inanimate Alice* av Kate Pullinger og Chris Joseph (2007). På Internett kan man også lese en rekke andre læreres erfaring med bruk av denne teksten i undervisningen, helt fra barneskole til høgskole-/universitetsnivå³¹, og teksten har fått en rekke priser. Det er dermed grunn til å tro at dette er en av de tekstene under det vi betegner som elektronisk litteratur, som er mest brukt i undervisningssammenheng. Det gjør det spesielt relevant å bruke denne teksten. For selv om det er skrevet en del om teksten og teksten brukt i undervisning, er det, så vidt meg bekjent, ikke blitt utført empiriske leseundersøkelser av denne teksten. Det kan dermed være grunn til å tro at en slik undersøkelse kan være av interesse for flere aktører i undervisningssektoren.

Som andre tekst ville jeg bruke en som var av nyere dato, og som det var skrevet litt mindre om. I tillegg var jeg ute etter en tekst som var noe mer krevende enn *Inanimate Alice*, eller i alle fall krevende på andre måter. Megan Heyward sin tekst *Of day, of night* (2001) var lenge aktuell, men den var jo, i denne sammenhengen, noen år gammel, og det var skrevet en del om den fra før. For eksempel var det én av tekstene James Arthur Pope brukte i sin doktoravhandling. Da Dreaming Methods bare dager før selve undervisningsopplegget skulle starte kom med oppfølgeren til *Consensus Trance I*, bestemte jeg meg for å bruke *Consensus Trance I* og *II*, som da fikk navnet *Nightingale's Playground* (sammen med en virtuell kladdebok og en e-bokversjon). Den oppfylte alle kravene jeg hadde satt som utgangspunkt. I tillegg var den helt ny, og jeg så på den som noe mer utfordrende for elevene enn *Inanimate Alice*.

³¹ For eksempel på <http://www.jesslaccetti.co.uk/2009/11/inanimate-alice-in-my-undergrad-english.html> , <http://newmediamodule.blogspot.com/2007/11/lecture-7-new-media-art-and-stories.html> og <http://inanimatealice-aperspective.wikispaces.com/>

Jeg valgte å holde meg til disse to tekstene.³² Grunnen til at jeg valgte å bruke to tekster i stedet for én, er for å få noe mer bredde. Man kan da komme inn på en del flere perspektiver enn om jeg bare skulle ha brukt én tekst. Det er flere grunner til at jeg ikke valgte flere tekster enn to. For det første har det med omfanget av oppgaven å gjøre. For å kunne gå i dybden og samtidig holde meg til rammene mener jeg to tekster er et passelig utvalg. Videre har det med undervisningsopplegget å gjøre. For å gjøre dette så realistisk som mulig måtte jeg prøve å sette av så mye tid som det hadde vært naturlig å bruke på et slikt tema. Vi brukte seks økter på dette, noe som tilsvarer to uker av norsktimene på Vg2 på studieforberedende³³. At man skal bruke mye mer tid på elektronisk litteratur i skolen, ser jeg foreløpig ikke på som realistisk. Med denne tidsrammen ser jeg på det som passe at elevene leser to tekster. Til sist handler valg av antall tekster om hvor bredt det er hensiktsmessig å gå i et intervju. Å intervju om flere enn to tekster ser jeg på som lite hensiktsmessig. Jeg er da redd vi ikke hadde kommet i dybden. Jeg kunne selvfølgelig ha utført flere intervjuer med hver informant, men både med tanke på mine rammer, elevene og skolens rammer og elevenes motivasjon, ser jeg på det som lite ønskelig. Valget falt altså på *Inanimate Alice* og *Nightingale's Playground*.

3.2.2 Undervisningsopplegg og observasjon

Som jeg tidligere har omtalt, ønsket jeg å utføre denne undersøkelsen i en skolekontekst. Det var da naturlig at jeg utførte intervjuene i etterkant av et undervisningsopplegg. Jeg mener at et undervisningsopplegg om elektronisk litteratur kunne vært gjennomført i flere fag, som for eksempel norsk, engelsk og kommunikasjon og kultur. Valget falt på en Vg2-klasse i norsk på studieforberedende utdanningsprogram. Undervisningsopplegget ble utført som en del av undervisningen i sammensatte tekster. Tiden som ble satt av til opplegget, inkludert en innledningstime om sammensatte tekster, var altså to uker. Mitt utgangspunkt med tanke på multimodaliteten i tekstene gjør det absolutt relevant å jobbe med dette som en del av arbeidet med sammensatte tekster. Det finnes likevel svakheter ved valget av klasse og tidspunkt. Hans Kristian Rustad har foreslått at noe av grunnen til at tidligere undersøkelser viser at elever har vanskeligheter med å få noe særlig ut av elektronisk litteratur, er at leserne

³² Jeg omtaler *Inanimate Alice* og *Nightingale's Playground* som to tekster. Nå leste vi to episoder av både *Inanimate Alice* og *Nightingale's Playground*. Likevel henger disse tekstene så tett sammen at jeg i denne sammenheng mener det er riktig å omtale det vi leste, som to tekster.

³³ 2ST-klassene har satt av tre økter i uka til norsk. To av øktene er på 60 minutter og én av øktene er på 45 minutter. I tillegg gjennomfører skolen blokkdager, der det settes av en dag til ett fag.

har hatt liten erfaring med avantgardistiske tekster (Rustad, 2008b), Raine Koskimaa har innlemmet avantgardistisk litteratur som en del av et undervisningsopplegg i elektronisk litteratur ved University of Jyväskylä i Finland (2010, s. 300), og Alexandra Saemmer understreker viktigheten av å vise studentene forholdet mellom avantgardebevegelser og digital kunst (2010, s. 338). I så måte hadde det kanskje kunne vært ønskelig å utføre undersøkelsen mot slutten av Vg3, når elevene har lest en del modernistiske tekster i skolesammenheng. Men med tanke på mitt tidsskjema for denne oppgaven var det vanskelig å få til. Mine erfaringer tilsier også at det er vanskelig å gjennomføre noe slikt når det går mot eksamen på tampen av Vg3.

Utfordringene ved valg av undervisningsopplegg er flere. Mitt utgangspunkt er at denne oppgaven skal være en leseundersøkelse mer enn en didaktisk undersøkelse. Med det mener jeg at jeg ikke vil ha fokuset på selve undervisningen, men på elevenes lesninger³⁴. Samtidig er det vanskelig å komme bort fra at selve undervisningen har innvirkning på hvordan elevene leser tekstene. Og i skolesammenheng er det jo selvfølgelig et mål at elevene skal lære noe av måten vi jobber på. Det er jo også ønskelig for dette opplegget, at elevene skal reflektere, diskutere og bli tryggere på hvordan man leser elektronisk litteratur. Men siden lesing av elektronisk litteratur er så lite utbredt som jeg har grunn til å tro det er i det norske skolesystemet, er det ingen undervisningstradisjon å forholde seg til annet enn det som gjelder generelt for skjønnlitteratur. Jess Laccetti har imidlertid laget et omfattende undervisningsopplegg til *Inanimate Alice* (Laccetti, 2007). Jeg valgte å ta utgangspunkt i det i arbeidet med *Inanimate Alice*. Én av grunnene til det er at det er et opplegg som er utprøvd og har vist seg å fungere tidligere. En annen grunn er at opplegget ikke er veldig annerledes enn metoder som er utbredt i litteraturundervisningen i skolen. Her er det oppgaver som jeg tror de fleste lærere kunne ha jobbet med, uansett læringssyn. Men det viktigste er selvfølgelig at jeg mener oppgavene er gode, ikke minst fordi de tar for seg aspekt som er av interesse i dette prosjektet, som multimodalitet og litterær kompetanse. Jeg foretok et utvalg, oversatte oppgavene til norsk og gjorde nødvendige tilpasninger (se vedlegg). Oppgavene til *Nightingale's Playground* lagde jeg selv. For å få en helhet på det ble det i stor grad samme type oppgave som til *Inanimate Alice*.

Selve undervisningsopplegget, som foregikk i perioden 20.9.10 til 1.10.10, begynte med en innføringstime i sammensatte tekster av klassens norsklærer. Fagstoffet i læreboka, *Grip*

³⁴ Det didaktiske perspektivet vil likevel ha en plass i denne studien, særlig når jeg ut fra elevenes respons reflekterer rundt undervisning av elektronisk litteratur.

teksten *Vg2* (Dahl, 2007), ble her gjennomgått. Et viktig tema i boka er samspillet i sammensatte tekster. Forholdet mellom tekst og bilde ble sett på gjennom begrepene *forankring*, *avløsning* og *motsigelse*. Noe av timen gikk også med på å introdusere opplegget om elektronisk litteratur.

I den andre undervisningsøkta, som var en dobbeltøkt, begynte arbeidet med elektronisk litteratur. Dette arbeidet ledet norsklæreren i klassen. Jeg var til stede og observerte. Jeg hadde på forhånd gått gjennom undervisningsopplegget med læreren, og hun hadde satt seg inn i de aktuelle tekstene. Hun startet timen med å prate litt om elektronisk litteratur generelt før hun presenterte *Inanimate Alice*. En slik presentasjon er viktig for å skape nysgjerrighet om teksten, gjøre dem bedre rustet til å møte den og skape en kontekst for lesingen. Lise Iversen Kulbrandstad kaller dette for *førlesefasen* (Kulbrandstad, 2003, s. 185).

Så leste elevene første episode av *Inanimate Alice* sammen. Dette foregikk gjennom en projektor, og det var én av elevene som styrte navigeringen. Hovedgrunnen til at det ble brukt projektor, var at elevene skulle oppleve at de gjorde dette sammen. Det gjorde det også lettere for alle elevene å konsentrere seg om teksten og ikke bli forstyrret av andre ting eller fristet til å oppsøke andre sider på Internett. På sett og vis kan dette sammenliknes med å lese en tekst høyt i klassen før man snakker om den, og min erfaring er at de da får mer ut av teksten enn om den leses individuelt. Dette er også en metode som av flere anbefales når man skal introdusere elektronisk litteratur for en klasse, for eksempel av Mott (2007). Svakheten er selvfølgelig at alle elevene ikke selv får oppleve å navigere seg gjennom teksten, og lesetempoet kan fort bli for kjapt for noen og for sakte for andre.

Rett etter lesingen, og altså elevenes første møte med elektronisk litteratur, spurte læreren om deres reaksjon. Tilbakemeldingene var nesten utelukkende positive. Elevene brukte ord som ”gøy”, ”interessant” og ”annerledes”. Én elev uttrykte at det var ”som å lese en bok”. De kunne både gi en god beskrivelse av Alice, gjengi hovedhandlingen og si noe om miljøet og hovedpersonens forhold til teknologien. Ingen mente det var vanskelig å følge med på historien. Verdt å merke seg var at ingen kommenterte at teksten var på engelsk. Etterpå gjorde elevene oppgaver (vedlegg 4), og til slutt ble en del av oppgavene gjennomgått høyt i klassen. Både den muntlige gjennomgangen og svarene på de skriftlige oppgavene viste at elevene hadde opparbeidet seg en god forståelse av teksten. Som observatør opplevde jeg at det store flertallet av elevene viste sterk motivasjon i dette arbeidet.

I den neste undervisningstimen navigerte elevene seg gjennom episode 3 av *Inanimate Alice* på samme måte. Jeg opplevde at alle elevene satt konsentrerte og fulgte med. Mot slutten av teksten kommer Alice og foreldrene til en militær veisperring i sin flukt vekk fra Kina. For å komme gjennom der må man ha samlet dukker undervegs i fortellingen. Disse dukkene hadde ikke elevene oppdaget ved første gjennomlesning. Men da de først oppdaget det, forandret stemningen seg i klasserommet betraktelig. Fra å sitte konsentrerte og følge med ble de nå engasjerte i å samarbeide om å finne dukkene. Elevene ropte tidvis i munnen på hverandre for å bidra med hjelp til å løse oppdraget. I etterkant av lesingen gjorde elevene skriftlige oppgaver (vedlegg 4), og til slutt ble det tid til en kort klassesamtale. Dette arbeidet viste i stor grad det samme som i den første timen. Elevene viste god forståelse, og motivasjonen for arbeidet oppfattet jeg som forholdsvis høy. Spilleelementet med dukkene mente de var positivt. De uttrykte at det fikk dem til å lese historien to ganger med ulikt fokus, noe som, ifølge dem, var med på å berike leseopplevelsen.

I den siste dobbeltøkta jobbet klassen med *Nightingale's Playground*. Teksten ble introdusert, og elevene navigerte seg gjennom den individuelt eller to og to. Selv om det, som nevnt, er mange fordeler med å lese slike tekster sammen, ville jeg nå at elevene skulle få oppleve å navigere seg gjennom en slik tekst på egenhånd. Grunnen til at noen arbeidet to og to, var at ikke riktig alle hadde med seg pc. Jeg oppfattet elevene som interesserte og nysgjerrige, men denne teksten bød nok, som forventet, på noen flere utfordringer enn *Inanimate Alice*. I store deler av teksten må man lete seg fram etter tekstfragmenter for å komme seg videre. Noen gjorde dette konsentrert og ivrig, mens andre fort ble utålmodige. I det siste tilfellet hjalp de ofte hverandre med å komme seg videre. Dette kan vi si er i tråd med en sosialkonstruktivistisk læringsteori og en sosialkulturell lese-teori, som står sterkt hos mange som arbeider med multimodale tekster (se for eksempel Haakedal (2010) og Løland (2011)). Noen opplevde også at de satt seg fast og ikke kom videre. Da hendte det at læreren eller jeg måtte hjelpe til.³⁵ Ikke alt dette skyldtes mangel på tålmodighet eller navigeringskompetanse hos elevene. Også jeg opplevde at det kunne være fort gjort å sette seg fast i mellom møbler og vegger i *Consensus Trance II* ved første gangs gjennomlesning. Dette ble rettet på i en oppdatering som kom noen uker etter vårt arbeid med teksten.

³⁵ Det er selvfølgelig ikke optimalt at jeg som forskende observatør griper inn på denne måten. Men siden jeg mener at problemet kan skyldes tekniske faktorer, mener jeg det var riktig å gjøre det, slik at elevene kom seg gjennom teksten.

En interessant observasjon i denne økta er hvor forskjellig elevene navigerte seg gjennom teksten. Jeg vil hevde at de i grovt sett valgte to ulike lesestrategier. De fleste leste tekstene godt og gjorde det de måtte for å komme seg videre. Men det var noen elever som i mindre grad brød seg om å sette seg inn i tekstene som dukket opp. De oppfattet at man skulle lete etter Alex og prøvde å komme seg fortest mulig fram for å se om de kunne finne ham. Noen uttrykte at de konsentrerte seg mer om å finne tekstene enn å lese dem.

Oppgavene i etterkant av lesingen viste også at det skilte noe mer mellom elevenes forståelse her enn i *Inanimate Alice*. Selv om de fleste var positive til teksten, var det nok noen elever som uttrykte mindre engasjement for denne teksten enn den forrige. På spørsmål om hva som var vanskelig, uttrykte mange det å navigere seg gjennom gangene *Consensus Trance II*. I tillegg til de omtalte tekniske problemene kan det delvis skyldes konteksten teksten ble lest i. Mange uttrykte at teksten var spennende, og det ble viktig for mange å komme seg fort framover for å se hva som skjedde. Dermed var det mange som hadde liten tålmodighet til å lete seg fram og dvele ved tekstene. Noen mente de hadde fått mer ut av teksten hvis de hadde lest den hjemme i fred og ro. Men en slik ”utålmodig” lesestrategi har nok også med elevenes tidligere erfaringer med litteratur og pc å gjøre. Flere av de mest utålmodige var de som hadde spilt mye dataspill. Det kommer jeg tilbake til i hoveddelen.

3.2.3 Utvalg av informanter

Uka før undervisningsopplegget ble gjennomført, fikk elevene utdelt skriftlig en forespørsel om å delta i undersøkelsen (vedlegg 2). Det ble her informert om formålet med undersøkelsen og hvordan intervjuene var tenkt gjennomført. I tillegg ble det informert at det var frivillig å delta i undersøkelsen, og at all informasjon ble anonymisert. Norsklæreren plukket før selve undervisningsopplegget ut informanter ut fra de som hadde svart positivt på denne forespørselen. Jeg hadde noen utvelgelseskriterier til henne. For det første ville jeg ha med informanter av begge kjønn. For det andre ville jeg ha med elever med ulik bakgrunn med tanke på erfaring med skjønnlitteratur og pc-spill. Min hypotese var at de som leser mye skjønnlitteratur, vil ha en annerledes kompetanse og dermed velge en annen lesestrategi enn de som spiller mye dataspill. Jeg så på begge typer bakgrunn som interessante for en slik leseundersøkelse.

Når det gjelder antall informanter, skriver Kvale og Brinkmann at ”[i] dagens intervjustudier ligger ofte antall intervjuer på rundt 15+/-10” (2009, s. 129). Tove Thagaard mener at

antallet ”ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser” (2003, s. 57). Hvis vi ser på andre liknende undersøkelser, som for eksempel Smidt (1989) og Hvistendahl (2000), ser vi at antall informanter ligger på mellom fire og seks. Nå er ikke denne studien av samme omfang som de to nevnte, men jeg mener at antall informanter her bør være omtrent det samme. Med færre informanter ville utvalget vært vel smalt. Med større utvalg ville omfanget fort bli for stort. Jeg bestemte meg derfor for at fem var et gunstig antall for å få et passe arbeid å jobbe videre med.

Læreren plukket ut fire jenter og én gutt. Grunnen til fordelingen ble såpass skjev, vil jeg anta at er fordi klassen hadde et stort flertall av jenter. Jeg stilte ikke spørsmål ved hennes utvalg. Hun sa at hun hadde plukket ut noen som hadde forholdsvis mye erfaring med pc-spill. Ifølge henne takket de elevene som leste mest skjønnlitteratur, nei til å være med i undersøkelsen. Hun prøvde likevel å få med informanter med en viss interesse for lesing. Faglige prestasjoner var ikke et tema mellom læreren og meg. Alt i alt skulle dette utvalget være forholdsvis representativt for elevene i denne klassen, og dermed også for elever i den videregående skolen generelt, i alle fall i den grad fem elever fra samme klasse kan være representative for et helt ungdomskull. Kvalitative tilnærminger har jo selvfølgelig sine begrensninger i så måte.

3.2.4 Intervjuguide

Inspirasjon og ideer til intervjuguiden har kommet gjennom flere års arbeid med lesing av elektronisk litteratur, lesing av teori om elektronisk litteratur, digitale og multimodale tekster og skjønnlitteratur generelt, samt studier i litteratur og digital kommunikasjon, og ikke minst gjennom mine erfaringer som lærer i grunnskolen og den videregående skolen. Men intervjuguiden bygger selvfølgelig først og fremst på min problemstilling og mine forskningsspørsmål, som jeg har utviklet ut fra en nysgjerrighet som er basert på mine erfaringer.

Intervjuguiden (vedlegg 3) ble delt inn i tre hoveddeler, nemlig ”Innledning og bakgrunn”, ”Tekstene” og ”Generelle betraktninger”. Under den første kategorien var målet å få en liten innsikt i informantenes interesser og å kartlegge deres erfaringer med skjønnlitteratur og digitale medier og pc-spill. Her ville jeg også undersøke forventninger til arbeidet med elektronisk litteratur og hvilken betydning de opplevde at konteksten hadde å si for selve opplevelsen. Under delen om tekstene hadde jeg følgende underkategorier: ”Innledning”,

”Lesing på skjerm”, ”Handling, komposisjon og synsvinkel”, ”Multimodalitet”, ”Litterær kompetanse” og ”Ulike lese måter”. Under den siste hoveddelen var spørsmålene om hva det har å si at tekstene er på engelsk, hvordan de opplevde arbeidet i klasserommet, og om de trodde de ville komme til å lese elektronisk litteratur på eget initiativ i framtida.

Jeg så på intervjuguiden som en slags spørsmålsbank. De samme spørsmålene ble ikke stilt til alle informantene, og rekkefølgen varierte noe. Jeg ville bygge opp dette mest mulig som en åpen samtale. Det er viktig å se an informantenes forutsetninger og at jeg som intervjuer er åpen for at informantene kan komme inn på temaer og aspekter jeg på forhånd ikke hadde tenkt på (Thagaard, 2003, s. 85). Samtidig var jeg bevisst på at noen nøkkelspørsmål måtte stilles til alle deltakerne³⁶. Grunnen til det er på den ene siden at det var en del temaer jeg ville innom, og på denne måten styrte jeg samtalen mot disse temaene. På en annen side måtte jeg jo stille en del like spørsmål for å få et best mulig sammenlikningsgrunnlag.

3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

De fem intervjuene ble gjennomført i perioden 4.10.10 til 6.10.10, altså mandag, tirsdag og onsdag i uka etter undervisningsopplegget var avsluttet. Det var viktig for meg å gjennomføre intervjuene så nært opptil elevenes lesinger av tekstene som mulig. Grunnen til det er at jeg ville ha erfaringene så ferske som mulig, slik at de husket mest mulig fra tekstene og hva de tenkte og følte da de leste dem. Alle intervjuene foregikk på et grupperom på skolen.

Ved bruk av kvalitative forskningsintervju er det i mange tilfeller hensiktsmessig å utføre prøveintervju for å få en innsikt i hvordan spørsmålene, det tekniske utstyret og situasjonen forøvrig fungerer. Siden intervjuene her måtte foregå så fort som mulig etter et undervisningsopplegg, var det vanskelig å få gjennomført tradisjonelle prøveintervju. Jeg la likevel bare ett av intervjuene til mandag, slik at det kunne fungere som et slags prøveintervju. Kun små justeringer ble gjort før de andre intervjuene på tirsdag og onsdag. Alle intervjuene har blitt behandlet på samme måte i analysen.

Jeg startet intervjuet med å opplyse om formålet med intervjuet, at identiteten deres er anonym, og at de når som helst kunne trekke seg. Deretter stilte jeg et åpent og ”enkelt” spørsmål om deres interesser på fritida. Det var viktig for å kartlegge deres bakgrunn og

³⁶ De er markert med fet skrift i intervjuguiden.

erfaring med ulike medier, men minst like viktig var spørsmålet for å komme i gang med samtalen og skape en trygg og tillitsfull situasjon. Thagaard ser på oppvarmingsspørsmål som viktig for å skape en beroligende stemning for informanter som ikke har blitt intervjuet før (2003, s. 94).

Intervjuene varte i mellom 50 og 75 minutter. Jeg var bevisst på å prøve å få til en mest mulig avslappet stemning. Det var én av grunnene til at jeg ikke noterte undervegs i intervjuene. Selv om jeg hadde en intervjuguide, prøvde jeg å komme dypere inn i hva informantene tenkte ved å vise interesse og å stille oppfølgingsspørsmål. Ved flere tilfeller viste det seg at det da kom fram aspekter jeg ikke hadde tenkt på på forhånd.

3.3 Læreren som forsker

Det at jeg er lærer på den skolen som jeg foretok intervjuene, kan ha spilt en rolle for hvordan intervjuene artet seg, og dermed igjen på dokumentene som ble analysert. Hadde intensjonen med studien vært å undersøke for eksempel ”fritidslesing” eller lesing hos et bredt lag hos befolkningen, hadde denne koplingen mellom lærer og forsker vært lite ønskelig. Men siden jeg først og fremst er opptatt av lesing av elektronisk litteratur i en skolekontekst, vil jeg se på denne koplingen som en fordel. Elevene har, etter mange års skolegang, visse forventninger til ”hvordan” man leser, og hva og hvordan man snakker om litteratur i skolesammenheng. På den måten kan intervjuene legge grunnlag for seinere (forbedret) undervisning og eventuelt videre forskning på feltet. Dessuten vil selve intervjuet fortone seg noe i nærheten av hvordan man kan se for seg en lærerstyrt litteratursamtale i klassen. Altså vil læreren som forsker underbygge skolekonteksten, og det er det som først og fremst er interessant for denne studien.

Likevel må det presiseres at denne ”rollesammenblanding” gjelder i selve innhenting av analysematerialet, altså intervjuene. Analysedelen krever en helt annen kritisk distanse. Rita Elisabeth Hvistendahl siterer Kirsti Malterud når hun i sin doktoravhandling skriver om det å være forskende lærer: ”Levende kunnskap krever aktiv nærhet, vitenskapelighet krever kritisk distanse.” (Hvistendahl, 2000, s. 51)

Det må likevel presiseres at min ”rollesammenblanding” var mye mindre enn tilfellet var hos for eksempel Hvistendahl (2000) og Smidt (1989). Jeg foretok undersøkelsen på et trinn jeg ikke underviste selv, og i en klasse der jeg ikke kjente noen av elevene, med unntak av én

elev som jeg hadde hatt som elev et par år tidligere. Ingen av informantene hadde jeg noe slags kjennskap til på forhånd. Derfor opplevde jeg ”rollesammenblandingen” som lite problematisk. Jeg tror jeg fikk den samme rollen som jeg hadde fått om jeg hadde foretatt observasjonen og intervjuene på en hvilken som helst annen videregående skole.

3.4 Fra tale til skrift

Transkribering handler om å få intervjuene fra lydbånd og over i en skriftlig form. Da er det viktig å ta med i betraktningen at det dreier seg om en oversettelse fra talespråk til skriftspråk – altså fra en modalitet til en annen og følgelig fra et medium til et annet. Som Kvale og Brinkmann skriver, kan ”[e]t velformulert muntlig uttrykk [...] virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes direkte, og en velformulert artikkel høres kanskje kjedelig ut når den leses høyt” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187).

Transkripsjonen ble foretatt med hensyn til hva som er en nyttig for min forskning. Det medfører blant annet at jeg ikke har notert paralingvistiske tegn og lyder. Jeg har også valgt i all hovedsak å skrive ordene ned etter ordinær skriftnorm. Men syntaksen har jeg prøvd å gjengi så ordrett som mulig. Et unntak er at jeg i noen tilfeller ikke har skrevet ned småord som ”ja” og ”fint” brukt av meg for å holde samtalen i gang eller gå fra et spørsmål fra et annet. Intervjuene ble transkribert i løpet av en drøy uke etter at intervjuene ble gjennomført.

3.5 Å analysere materialet – tekst og tolkning

Etter å ha transkribert intervjuene står jeg overfor tekster, og samtidig overfor spørsmålet om hvordan de skal tolkes. For det finnes ingen standardmetoder for å komme fram til meningsinnholdet i det som sies i et intervju. Samtidig er det viktig å påpeke at analysedelen ikke begynner først når jeg står overfor transkripsjonene. Denne prosessen starter allerede i intervjusituasjonene og pågår kontinuerlig. Noen tanker blir notert ned etter hvert intervju, og noen underveis og i etterkant av transkripsjonene.

Selve analysen av transkripsjonene startet med å lese gjennom hvert enkelt intervju og markere interessante funn i teksten, for på denne måten å skaffe meg et helhetsinntrykk av informantenes lesninger. Så gjennomgikk jeg tekstene ut fra ulike kategorier (som i stor grad

bygger på intervjuguiden). I tråd med den hermeneutiske sirkelen blir altså først helheten gjennomgått og så delene.

4. Elevers lesing av elektronisk litteratur

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere datamaterialet jeg har samlet inn gjennom intervjuene med de fem elevene. Jeg vil først presentere informantene med fokus på deres bakgrunn med skjønnlitteratur og bruk av pc, slik de legger det fram i intervjuene. I teoridelen har jeg gjort rede for hvilken rolle bakgrunnen og forventningene kan ha for elevenes lesing av elektronisk litteratur. Deretter vil jeg gå inn på hvordan elevene oppfatter de to tekstene som de leste, *Inanimate Alice* og *Nightingales Playground*. Jeg vil behandle én tekst om gangen. Her vil jeg først presentere tekstene kort, for så å analysere elevenes lesninger. For at informantenes stemme skal komme fram, og at det ikke skal bli bare mine tolkninger som regjerer, har jeg valgt å bruke en del sitater.

4.1 Presentasjon av informantenes bakgrunn med tekster

Alle informantene går i den samme Vg2-klassen på studiespesialiserende utdanningsprogram på en skole med ca. 900 elever på Østlandet. De omtales her med pseudonym. Jeg vil starte denne delen av oppgaven med å kartlegge hvilket forhold elevene har til skjønnlitteratur, dataspill og pc-bruk generelt. Det gjør jeg fordi jeg mener informantenes tidligere erfaring med tekster er et interessant perspektiv å ha med når jeg skal undersøke hvordan de leser elektronisk litteratur. Hvilke forventninger de hadde før de begynte å lese, vil jeg også komme inn på her. I den sammenheng vil jeg også komme inn på hovedinntrykket informantene sitter igjen med etter å ha lest tekstene og fulgt undervisningsopplegget. Jeg vil ikke her komme inn på selve tolkningene av tekstene.

4.1.1 Anne

Anne sier at hun ikke er så glad i å lese. Hun kan lese bøker som hun interesserer seg for, men hun leser mest blader og magasiner. Av skjønnlitteratur som hun har likt, trekker hun fram *Idas dans* av Gunnhild Corwin. Historien er hentet fra virkeligheten og handler om ei jente på 18 år som er har akutt lymfatisk leukemi. Anne sier hun liker å lese slike bøker fordi hun da kan sette seg inn i hvordan andre personer utenfor venneflokken har det. Hun har gitt opp mange bøker på grunn av at de er tunge å lese eller har mange sider. Åpne slutter setter hun ikke pris på, enten det er bok eller film. Å lese på skolen og hjemme mener hun det er

stor forskjell på. Hjemme kan hun lese det hun interesserer seg for, mens på skolen sier hun at hun må lese mye som hun ikke synes er gøy. Hun bruker pc nærmest hver dag. Aktivitetene hun trekker fram, er MSN, Facebook, lekser og 123-spill.

Anne har ikke lest elektronisk litteratur eller noe liknende tidligere. Hun hadde ikke noen særlige forventninger etter at læreren hadde presentert undervisningsopplegget med elektronisk litteratur, men hun uttrykker at det var noe helt annet enn hun hadde trodd. ”Jeg trodde det var slik at vi skulle lese tekster fra skjermen, ikke sånn med bilder og lyd og slikt. ”Jeg hadde fått et bilde inni hodet som ikke stemte,” sier hun. Hovedforskjellen på å lese elektronisk litteratur kontra trykte tekster mener hun er at det gir mer stemning å lese når det er bilder og lyd i bakgrunnen. Spenningen i tekstene, og stemningen, som hun peker på i stor grad settes ved bruk av musikk, gjør at de skiller seg klart fra det hun bruker pc-en til ellers. Hun påpeker at hun synes det var spennende å lese historiene som ble fortalt på skjerm. Selve undervisningsopplegget mener hun hjalp henne med å forstå mer av tekstene: ”[...] for da må man tenke gjennom det, og da skjønner man mer av det etterpå. I alle fall jeg da”.

Ut fra dette ser vi at Anne ikke har lest så mye skjønnlitteratur, men at hun av og til leser bøker som interesserer henne. Arbeidet med skjønnlitteratur i skolen uttrykker hun ikke noe positivt forhold til. Likevel synes hun det var gøy å lese elektronisk litteratur, og hun mener arbeidet med tekstene ga en økt forståelse av dem.

4.1.2 Bent

Bent er den eneste gutten av informantene. På fritida spiller han fotball, går på jakt, er med venner og spiller dataspill. Dataspillene han trekker fram, er *Counterstrike Source*, *Call of Beauty* og *World of Warcraft*. Han spiller stort sett sammen med andre på Internett og har holdt på med det i fem – seks år. Det går ikke så mye tid til dataspill i uka, men i helgene kan han sitte 12 – 13 timer med det. Ellers bruker han pc-en til å skrive skoleoppgaver og holde seg oppdatert ved å lese nettaviser. Sosiale medier bruker han liten tid på. Han har en Facebook-profil, men bruker den lite.

Når jeg spør om hans forhold til skjønnlitteratur, sier han at han leser en del. Han synes det er spennende å lese, spesielt fantasy og krim. *Ringenes Herre* og *Harry Potter* er bøker han trekker fram. Nå holder han på med en kriminalroman av Jo Nesbø. Lese gjør han på grunn av spenningen og at det er noe annet enn hverdagen. Han vil at boka skal være spennende, at

det skal skje noe, gjerne en del action. Den beste boka han har lest, er den siste Harry Potter-boka. Han har gitt opp én bok. Det var en kriminalroman han hadde fått anbefalt av en slektning. Han sier at han hadde lest hundre sider uten at det skjedde noen ting, og at den ikke var spennende. Bent synes avslutninger på bøker gjerne kan være litt åpne, men da forventer han en oppfølger. På skolen synes han at han leser en del tekster som ikke er spennende, og som han ikke interesserer seg for. Det er bedre å lese på fritida der han kan lese hva han vil.

Bent sier at han ikke hadde noen særlige forventninger til møtet med den elektroniske litteraturen etter at læreren hadde presentert undervisningsopplegget. Han hadde ingen erfaring med slike tekster fra tidligere, og det var vanskelig å sette seg inn i hva det var før de begynte å lese. Det at tekstene ble lest på skolen, mener han gjorde at han ble mer ukonsentrert enn om han skulle ha lest dem hjemme, men han sier at lesingen gikk greit, og at han fikk en spesiell stemning av å lese dem. Erfaringen med dataspill mener han spilte en rolle for hvordan han leste tekstene: ”Når vi gikk gjennom de siste to, der vi måtte styre selv, ble det faktisk litt mer spillopplevelse. Vi måtte videre, og det tok nok litt fokuset bort fra teksten. Jeg tenkte mer at det var et spill enn en tekst”. Hans erfaring med bøker kom, ifølge han selv, mindre til nytte: ”Jeg tror ikke jeg leste det som en bok. Det kom så mye opp på skjermen, så jeg fikk litt mer spillinntrykk enn at det var en tekst”. Spillerfaringen gjorde at han hadde fokuset på å komme seg videre mer enn å dvele ved tekstbolkene da han leste på egenhånd.

Bent har altså både lest mye spenningslitteratur og spilt mye dataspill. Men både det han uttrykker selv, og det jeg observerte i undervisningen, tilsier at dataspillerfaringen styrte lesingen hans i langt større grad enn leseerfaringen.

4.1.3 Celia

Det første Celia sier i intervjuet, er at hun er veldig glad i data fra før av. Hun spiller alle typer spill, men mest sammen med andre på Internett. Spillene hun trekker fram, er *World of Warcraft* og *Stargate*. Hun har spilt i cirka to år og sier det er veldig avhengighetsskapende. Det forklarer hun med at hun lever seg veldig inn i historien samtidig som du kan ha kontakt med andre. Hun sier det er sosialt, men på en annen måte enn det folk flest gjerne legger i begrepet. Spillingen hjelper henne med å knytte nye kontakter i ”det virkelige liv”. Ellers

bruker hun pc-en til MSN, Facebook og søketjenester. Celia fremhever at hun har brukt mye tid på teater de siste fem årene.

Sitt forhold til skjønnlitteratur forklarer hun på denne måten:

Jeg er kjempeglad i å lese når jeg først setter meg ned og gjør det. Det er bare det å åpne boka liksom. Det er sånn... jeg er veldig interessert i krim da for eksempel. Også er det ofte det er veldig tjukke bøker da. Så det er bare å ta seg tid og begynne å lese. Det er litt sånn vanskelig, men når jeg først begynner, så er jeg veldig, veldig glad i å lese.³⁷

Hun sier at hun leser for å få en pause fra virkeligheten og leve seg skikkelig inn i det hun leser. En god bok for henne er en bok hun ikke klarer å slutte å lese fordi du hele tiden lurer på hva som skjer videre. Hun har mange ganger gitt opp å komme seg gjennom bøker. Det har skjedd når de har vært tunge å lese, og når hun har måttet lese lenge før det "skjer noe". Celia sier at hun helst vil ha en klar avslutning på bøkene hun leser, fordi "da slipper jeg å sitte og tenke 'oj, hva skjedde?'". Samtidig sier hun at det er mest spennende med en åpen slutt fordi fantasien da begynner å jobbe: "[...] hvis du bare har slutten der og da, så trenger du ikke tenke på det mer, men åpen slutt... da gir det liksom rom til å fantasere litt, da." Om å lese på skolen sier hun at det er veldig "tvunget" og "stressende". Det blir noe annet å lese på fritida. Da kan hun slappe av i godstolen og lese i sitt eget tempo. De gangene hun har hatt gode leseopplevelser i skolesammenheng, er når elevene har fått velge bok selv.

Celia hadde ikke særlig positive forventninger til arbeidet med elektronisk litteratur:

Jeg regnet egentlig med at det skulle bli sånn kjedelig og platt da. For det er ofte når vi får sånne prosjekter på skolen, så er det veldig sånn... det er på en måte ikke utformet for ungdom, det er bare så du skal lære. Så jeg regna ikke med at det kom til å bli... Jeg syntes jo det var spennende. Så jeg regnet jo egentlig ikke med det. Jeg regnet med at det skulle være sånn vanlig rett opp og ned da.

Selve undervisningsopplegget var vel neppe så ulikt det hun er vant til. Det er selve tekstene hun her refererer til. Hun gir uttrykk for at tekstene var spennende og treffer ungdom på en annen måte enn tekster hun pleier å møte i skolesammenheng: "Det var mer for ungdom da [...] i stedet for pensum var det mer for oss." Celia har aldri vært borti elektronisk litteratur før, men sier det kan minne litt om pedagogiske spill. Hun mener at tekstene minner mer om spill enn om trykte bøker. Det var morsommere å lese elektronisk litteratur enn vanlige

³⁷ Etter APA-standard skal utelatelse av ord i sitatet markeres med tre punktum. Jeg bruker tre punktum i transkripsjonen for å vise til elevenes nøling og uavsluttede perioder. Utelatelse av ord i sitatene markerer jeg slik: [...].

bøker, sier hun, men hun tror hun hadde fått med seg mer av å lese ”rett opp og ned”. Hun antar ikke det hadde vært noen forskjell om hun hadde lest tekstene hjemme.

Celia var ikke på skolen de første timene de jobbet med elektronisk litteratur. De tekstene som ble lest da, leste hun hjemme. Selv om hun visste at de skulle lese episode 1 og 3 av *Inanimate Alice*, fant hun dem så interessante at hun leste alle fire episodene.

4.1.4 Dagrun

Dagrun sier at hun ikke har noen faste hobbyer. Det går mye tid til lekser. Ellers trener hun, er med venner, bruker pc og ser på tv. Hun følger med på *Grays Anatomy*, *Hotel Cæsar* og *Home and Away*. Pc-en bruker hun til Facebook, MSN og å lese nettaviser.

Forholdet til skjønnlitteratur er positivt. Hun synes det er veldig gøy å lese. Hun har ”forelsket” seg i Harry Potter. Hele serien har hun lest to ganger, og nå har hun startet med å lese den på engelsk. Det byr ikke på store problemer for henne, selv om det går litt saktere enn å lese på norsk. Selv om hun har et nært forhold til bøkene om Harry Potter, trekker hun fram Stig Larssons Millenium-trilogi som den beste leseopplevelsen hun har hatt. Selv om hun synes det er vanskelig å sammenlikne bøkene, setter hun Larsson-bøkene øverst. Hovedgrunnen til det tror hun er at hun så de fleste Harry Potter-filmene før hun leste bøkene, mens hun leste Millenium-trilogien før hun så filmene. Det blir litt mer spennende å lese når du ikke har sett filmen først, sier hun. Dagrun sier det som får henne til å lese bøker, er at hun blir anbefalt dem. Forventningene til ei god bok er at den er så spennende at du ikke klarer å legge den fra deg, ”at du bare blir helt oppslukt”. Hun sier at hun har gitt opp å komme gjennom en bok én gang. Det var en kriminalroman hun fikk til jul, som det var vanskelig å få med seg innholdet i: ”Når jeg leste, så liksom ’oj, hva leste jeg nå’ og så måtte jeg lese opp igjen liksom fordi jeg bare falt ut med en gang”. Om bøkene bør ha en åpen eller lukket slutt, har hun ingen bestemt oppfattelse av. Hun synes det er mye bedre å lese det hun har valgt selv enn å lese det læreren har plukket ut.

Dagrun synes det var vanskelig å ha klare forventninger før de skulle i gang med å lese elektronisk litteratur, siden hun ikke hadde ”vært borti noe sånt før”. Men hun så på det som noe nytt og spennende som hun gledet seg til å gå vite mer om. Det som skiller den elektroniske litteraturen fra trykt litteratur, mener hun først og fremst er lyden og bildene:

Du har den, du har lyden, den er veldig viktig når du, ja bildene også for den saks skyld. Når du leser en bok, så lager du bildene selv, og her så får du bildet, også gjør jo lyden noe med om det er spennende eller ikke spennende liksom. Når det er sånn spennende lyd, så skjønner du at nå skal det kanskje skje noe. Det vet vi ikke i boka, der er det stille på en måte.

Hun mener altså at lyden setter en stemning som gir et inntrykk av hva vi kan forvente oss seinere i teksten. Hvis hun skulle lest hjemme, sier hun at hun hadde tatt seg bedre tid til å lese teksten og se på bildene. Det gjaldt *Inanimate Alice*, som ble lest felles i klasserommet. Det kan tyde på at hun i større grad var opptatt av å sette seg inn i det multimodale uttrykket enn hun som navigerte.

4.1.5 Ellen

Ellen er veldig interessert i Japan og sier hun bruker mye av fritida til å lese anime. Med anime mener hun her japanske tegneserier, som også går under betegnelsen manga³⁸. Serier hun trekker fram, er *Bleach*, *One Piece* og *Fruit Basket*. Tegneseriene leser hun i all hovedsak på engelsk og mest på Internett. Hun sier at hun også leser en del bøker. Det går mest i fantasy, og hun har lest *Sagaen om Isfolket* av Margit Sandemo. En god bok synes hun må ha en historie som gjør henne engasjert, og det må være lett å se for seg handlingen. Når jeg spør hva som er den beste boka hun har lest, svarer hun *Alkymisten* av Paulo Coelho. Grunnen til det svarer hun litt uklart på: ”Det er litt sånn som på en måte, det er litt sånn... for eksempel han ønsker seg noe veldig hardt, og det er den der... loven om tiltrekning er med i boka. Jeg har hørt mye om det. Jeg synes det er litt morsomt.”

Ellen liker helst at bøkene hun leser, har en klar slutt. Om forholdet mellom å lese hjemme og på skolen, sier hun at hun foretrekker å lese hjemme, for der får hun mer ro på seg.

Pc-en bruker hun til å lese manga, se på anime og spille spill. Spillene hun trekker fram, er Facebook-spill, *Spore* og *Sims*. Hun bruker nesten ingen tid utenom spillinga på Facebook.

Ellen hadde ikke lest elektronisk litteratur før, og hun hadde ingen spesielle forventninger til møtet med tekstene: ”Nei, jeg visste liksom ikke helt hva jeg skulle tro. Det var litt sånn ’hva kommer’, vente å se på en måte.” Hun har ingen formening om det at hun har lest mange tegneserier, som jo også er multimodal fiksjon, har noe å si for hennes møte med elektronisk litteratur. Jeg spør om hun tror det er noen forskjell på å lese på skolen og hjemme. Hun sier

³⁸ *Anime* er ofte brukt om japanske animasjonsfilmer, og *manga* er brukt om tegneserier. Men Ellen bruker i intervjuet *anime* og *manga* om hverandre om tegneseriene hun leser.

at det ikke er det. Det kommer fram at hun også har lest tekstene hjemme og vist dem fram til ei yngre søster. Grunne til det sier hun er at tekstene var morsomme.

Av dette ser vi at Ellen har et forhold til et bredt spekter av skjønnlitteratur. Alt fra anime til spenningslitteratur og mer seriøs litteratur har hun kjennskap til. Dessuten har hun noe dataspillspillerfaring. Hun viser en positiv holdning til den elektroniske litteraturen. Det kommer ikke minst frem ved at hun føler for å vise frem tekstene til andre.

4.1.6 Noen betraktninger om elevenes bakgrunn

I teoridelene pekte jeg på at elevenes kvalitative og kvantitative erfaring med tekster ses på som sentralt for elevenes litterære kompetanse. Alle informantene i denne studien leser litteratur på fritida, om enn i noe forskjellig grad, og snakker engasjert om bøker som har gjort inntrykk på dem. Det de leser aller mest av, er spenningslitteratur som fantasy og krim. Flere av informantene spiller også en del dataspill og prater engasjert om en spillrelatert innlevelse i en fiksjonsverden. Bent uttrykker også direkte at hans erfaring med dataspill spilte en stor rolle for lesingen av den elektroniske litteraturen. I tillegg til innlevelsen var også noen av informantene inne på den analytiske siden av det å lese, men dette må for alle sies å være underordnet innlevelsen.

Den kvalitative opplæringen i litteratur må for disse elevene sies å være ganske likt ved at de har fulgt den samme opplæringen i skolesystemet. Likevel må vi forvente at det er individuelle forskjeller når det gjelder mestring av det å lese litteratur, som Culler beskriver som "a mastery of a system" (Culler, 2002, s. 132). Det skal jeg undersøke videre i de kommende delene av oppgaven. Alle informantene uttrykker et lunkent eller negativt syn på litteraturundervisningen i skolen generelt. Slik det kommer fram her, dreier det seg ikke om måten det jobbes på, men hvilke tekster som leses. Flere av informantene gir uttrykk for at tekstene de møter i skolesammenheng, ikke engasjerer dem.

Forventningene til møtet med den elektroniske litteraturen var noe forskjellig hos elevene. Celia regnet med at det skulle bli "kjedelig og platt", siden det var et skoleopplegg, mens Dagrun så på det som noe nytt og spennende som hun gledet seg til å få vite mer om. Men hos alle elevene kan vi nok hevde at forventningene ble brutt da de begynte å lese. I første omgang dreier det seg hovedsakelig om formen på tekstene. Alle uttrykker et mer eller mindre positivt inntrykk av sitt første møte med elektronisk litteratur.

Forventningshorisonten i Jauss sin forstand, som dreier seg om at vi møter det litterære verket med forventninger som bygger på tidligere tekster vi har lest (Jauss, 1981, s. 63), kan vi nok ikke her prate om før elevene kom i gang med å lese tekstene, siden dette var noe ganske ukjent for dem. Jeg vil likevel hevde at deres erfaring med litteratur og dataspill var med på å styre forventningene til hva dette var, og dermed deres måte å lese på.

4.2 *Inanimate Alice*

4.2.1 Presentasjon av teksten

Den prisbelønte teksten *Inanimate Alice* (Pullinger & Joseph, 2007) er skrevet av Kate Pullinger og Chris Joseph etter en idé av Ian Hasper. Den er en interaktiv multimediafortelling der vi følger livet til Alice og hennes digitale venn Brad fra hun er et barn som reiser rundt i verden i forbindelse med farens jobb, til hun, ifølge presentasjonen på nettsiden, blir en videospilldesigner og animatør. Det er forespeilet ti episoder, men i skrivende stund er det bare laget fire. Gjennom tekst, lyd, bilder, musikk og spillelementer utfolder historien om Alice seg. Episodene blir stadig mer interaktive og spill-lignende, noe som gjenspeiler Alice sin utvikling og vei mot animasjons- og designeryrket.

Elevene i denne undersøkelsen leste episode 1 og 3. Episode 1 er lagt til i et øde område i Kina når Alice er åtte år gammel. Faren hennes blir borte, og sammen med moren drar de ut for å lete etter han. De finner han ved hjelp av Brad.

I intervjuene ble det lagt mest vekt på episode 3. Fortellingen er i jeg-form, og handlingen er her lagt til Russland. Familien bor i en leilighet i Moskva, mens faren jobber på et oljefelt i Sibir. Alice får ikke gå på skole. Hun må holde seg innendørs og får beskjed om å gjemme seg i skapet når det kommer folk. Det kommer fram at faren er redd for at hun skal bli kidnappet. Familien må til slutt rømme fra landet. På vei til flyplassen blir de stoppet i en veisperring. For å komme seg gjennom må leseren ha forstått spillelementet i teksten. Gjennom hele teksten er det gjemt dukker, som leseren må oppdage, trykke på og fange. Bare når alle dukkene er samlet, får familien slippe forbi veisperringene. Dersom så ikke er tilfellet, får leseren sjansen til å gå gjennom historien på nytt for å samle sammen dukkene som mangler.

Inanimate Alice er publisert på Internett. Den leses gjennom en nettleser, men navigeringen skjer gjennom tekstens navigeringsverktøy. Teksten er formelt delt opp i 19 deler, som vi kan kalle noder. Dette kan minne om filmmediets inndeling i scener. Hver node er som regel lagt til ett sted, men bildene beveger seg, og kan gå fra å være oversiktsbilder til mer nærbilder, slik som tilfellet er når Alice er på besøk på skolen. Hver node har som regel flere tekstbolker, som man blar videre i ved å trykke på piltasten som kommer opp ved siden av. Ikoner til høyre i skjermen viser hvor langt man er kommet i historien. Ikonet lyser når du er ferdig med noden³⁹. I tillegg kommer det et bilde av en dukke ved siden av ikonet på de nodene leseren har fanget dukken. Ved siden av å gå videre i teksten ved å trykke på piltastene kan man gå til noder man har vært på før, ved å trykke på ikonet for den aktuelle noden til høyre i skjermen. I den grad vi forstår hypertekst som et tekststruktureringsprinsipp der man ordner tekstsegmenter etter andre prinsipper enn det lineære, kan ikke denne teksten kalles en hypertekst. Teksten er i alle høyeste grad lineær. Men at den krever interaktivitet eller ergodisitet av leseren, er det liten tvil om. Uten leserens aktive deltakelse i spillelementene, vil man ikke kunne fullføre lesningen⁴⁰. En slik oppbygging vil formodentlig gi leseren en sterkere følelse av kontroll enn i hyperfiksjoner som mangler oversikt over hvor leseren er i historien.

4.2.2 Informantenes generelle tilbakemeldinger

Problemstillingen for denne oppgaven er altså hvilken kompetanse som kreves for å få mest ut av multimodal elektronisk litteratur. Jeg har delt opp problemstillingen i to forskningsspørsmål, hva som kreves av generell kompetanse, og hva som kreves av mediespesifikk kompetanse i møte med elektronisk litteratur. Selv om jeg delvis ser på disse ulike delene av den samlede kompetansen hver for seg, kan de ikke skilles helt fra hverandre. Man er avhengig av en et visst nivå av begge deler, og de påvirker hverandre når man leser elektronisk litteratur. Siden generell litterær kompetanse og mediespesifikk kompetanse må sies å tilhøre noe ulike fagfelt i forskningssammenheng (med enkelte unntak), behandles de, som vi har sett, mer eller mindre hver for seg i teoridelen. Intervjuguiden har også spor av denne inndelingen, og jeg har valgt å organisere dette kapitlet på en liknende måte. Jeg vil undersøke i hvilken grad opplever helhet, og hvordan de opplever samspillet mellom modalitetene før jeg går mer i retning av den generelle litterære

³⁹ Dette er i tråd med et råd Pope i sin doktoravhandling kommer med til forfattere av elektronisk litteratur for at tekstene skal bli lettere å navigere i (Pope, 2007, s. 239) (se "Forskning på elektronisk litteratur").

⁴⁰ Det finnes en versjon av teksten der spillelementet ikke er med. Den vil jeg ikke ta i betraktning her.

kompetansen i den delen som jeg kaller fisjonskompetanse. Men først vil jeg ta for meg informantenes generelle betraktninger om *Inanimate Alice*.

Hovedinntrykk – hva de likte og ikke likte

Elevenes hovedinntrykk av tekstene er i all hovedsak positivt. De liker det multimodale uttrykket og synes tekstene er spennende. Bent uttrykker seg slik:

Den var ganske spennende egentlig. Det bygde seg opp stemning hele veien. Samtidig er den litt spesiell. Du får liksom ikke så mye bakgrunnsstoff, og... du får akkurat der og da det som skjer. Du får ikke så mye hva som ligger rundt og har skjedd og det før og sånn.

I tillegg til spenningen nevner han her også noe som flere av informantene er inne på, nemlig at det holdes igjen informasjon for leseren. Men det oppleves ikke nødvendigvis som negativt:

Jeg skjønner ikke helt hva som skjer, men det er noe. Det er noe med denne faren som jeg ikke skjønnte, men jeg synes der var spennende for det [...] Det var ikke alltid jeg skjønnte helt hva de mente, men det var jo bare å følge med så skjønnte man det etter hvert. Bare å tenke hardere,”

sier Anne. En slik kommentar viser ikke nødvendigvis mangel på forståelse for historien. Mer sannsynlig handler det om at elevene har en noe begrenset erfaring med tekster som stiller krav til leserens meddiktning, og denne måten å bygge opp tekster på. Den følelsen hos elevene kunne nok ha blitt redusert noe hvis læreren hadde presentert teksten enda grundigere. Men eleven fikk en kort innledning om Alice sin livssituasjon. Elevene hadde dessuten lest episode 1 før de gikk løs på episode 3.

I tillegg til måten spenningen ble bygd opp på gjennom det multimodale uttrykket, ble det satt pris på de korte tekstboksene. Celia sier hun likte spesielt godt

at det var lite informasjon på en gang. At du kunne klikke deg videre når du ville. Så når du får et stort ark med en tekst foran deg, så føles det litt mer sånn håpløst og kjedelig, men når du får litt og litt da, så merker du på en måte ikke at du leser mye i lengden.

Slike korte tekstbolker er med på å gjøre at det er lite fristende å gå videre uten å lese dem, slik vi skal se kan bli fristende for noe når tekstbolkene er større. Bent nevner spilleelementet som noe han likte spesielt godt ved teksten. Han mener at poenget er at leserne skal følge bedre med på bildene. Elevene gikk gjennom nesten hele teksten før de skjønnte at de skulle fange dukkene. Bent sier at det å fange dukkene dro fokuset bort fra selve handlingen, men

at det ikke gjorde så mye siden de allerede hadde vært gjennom teksten. ”Det var en annen måte å gå gjennom teksten på,” uttrykker han.

Bortsett fra at noen av informantene følte at de hadde litt lite informasjon til å begynne med, var det lite som ble oppfattet som vanskelig med teksten. Den eneste som svarer noe når jeg spør om det, er Dagrūn. Hun sier at siden teksten var på engelsk, var det enkelt ord hun ikke skjønte. Men hun legger til at hun fikk med seg helheten. To av informantene legger til at de hadde brukt mer tid på lesingen om de skulle ha lest alene i stedet for sammen i klassa. Både Anne og Dagrūn mener navigeringen gikk så fort at de ikke fikk så mye tid som de gjerne ville til å se på bildene.

Å lese skjønnlitteratur på skjerm

Det å lese skjønnlitteratur på skjerm kontra i bokform uttrykker elevene en positiv holdning til. Annes utsagn er karakteriserende:

Jeg synes det var gøy jeg. Det er noe annet. I stedet for å sitte med en tjukk bok, så var det bilder, tekst og lyd og alt det der. Ja, jeg synes det var gøy å oppleve det på en annen måte.

Og det å oppleve historien på en ”annen måte” var det flere som trakk fram som positivt. Det kan indikere at dette er en form som faller i smak hos elevene. For det er ikke nødvendigvis innholdet i historien som de uttrykker seg positivt om. Mye viktigere ser formen ut til å være. Celia sier det slik:

Tror jeg syntes det ville blitt litt kjedelig hvis jeg skulle lest det på papir, fordi da hadde jeg følt det bare var fordi vi hører om sånne ting hele tiden. At mennesker i utlandet som har det kjedelig da, og det hadde på en måte bare blitt enda en historie, men det vi fikk se, det var så nytt på en måte, så at det ble spennende på en helt annen måte da.

Dette var noen innledende betraktninger for å få en oversikt over hvilket hovedinntrykk informantene satt igjen med etter at de hadde lest den elektroniske teksten. Vi skal nå gå videre for å undersøke hva elevene har fått ut av historien om Alice.

4.2.3 Opplevelse av helhet

Som jeg har pekt på flere ganger i denne oppgaven, viser mye tidligere forskning at elever og studenter opplever frustrasjon i møte med elektronisk litteratur. Poenget med denne delen er å undersøke i hvilken grad elevene opplever *Inanimate Alice* som en koherent historie som de får mening ut av. I teoridelen så vi at Ensslin ser på mediekompetanse som en viktig del

av den litterære kompetansen man trenger i møte med elektronisk litteratur. Og herunder er det å kunne skape koherens i tekstene et viktig element. Koherens handler om sammenheng i teksten (Engebretsen, 2001, s. 173; Rustad, 2008a, s. 103).⁴¹ Men her er jeg altså i all hovedsak opptatt av å undersøke leserens forståelse. Men det kan ikke ses uavhengig av teksten. Tekstens koherensmekanismer er selvfølgelig med på å legge til rette for lesernes koherensopplevelse.

Det er ikke bare den mediespesifikke kompetansen som undersøkes her. Å undersøke hva elevene har fått med seg av handlingen, og hvordan de opplever komposisjonen, vil vi kunne kalle tradisjonell litterær kompetanse. Tradisjonell og mediespesifikk litterær kompetanse henger altså tett sammen i det jeg nå tar for meg.

Handlingen

Selv om omfanget av handlingsreferatene elevene kommer med varierer, klarer alle å gi et referat som tilsier at de har god oversikt over handlingen i *Inanimate Alice*. Det i seg selv er jo med på å indikere at de opplevde teksten som koherent. Celia var, som sagt, ikke med i den første delen av undervisningsopplegget. Hun leste alle episodene hjemme og har derfor problemer med å skille mellom de ulike episodene. Hun forholdt seg derfor til episode 1 i denne delen av intervjuet. De andre svarte på spørsmålene ut fra episode 3. Verdt å merke seg er at Bent, som tidligere i intervjuet ga uttrykk for at han så på tekstene mer som dataspill enn som litteratur, er den som gir det mest fyldige handlingsreferatet. For å gi et inntrykk av hvordan han ordlegger seg åtte dager etter han leste teksten, gjengir jeg referatet hans her:

Først så... hun Alice bor i Russland sammen med mora og faren sin, og faren jobber veldig mye, han er veldig mye borte, mens Alice skal begynne på skolen. Så kommer faren hjem en dag, så sier han at det har vært kidnapping, så hun får ikke lov til å begynne på skolen likevel, og det synes hun er dumt, hun ville gjerne se hvordan det var, for hun har aldri gått på skolen før. Så bruker hun mye tid på den der game boy-type, pc-aktig ting. Hun bruker mye tid på den i stedet for og på en person i det spillet, jeg husker ikke helt hva han het... Brad. Etter hvert så kommer det, det høres ut som mange farlige russere, så hun må gjemme seg i skapet. Der sitter hun med baxi-en sin, og så blir hun redd og engstelig. Til slutt bestemmer de seg for å rømme. Vi fikk aldri vite hvorfor de bestemte seg for å rømme, men i alle fall så var det noe... de kom til å miste alt de eide hvis de ble. Så da reiste de til grensa, tror jeg. Så ble dem stoppa av en vakt. De ville ha den baxi-en, men hun ville ikke gi den fra

⁴¹ Engebretsen og Rustad bruker koherensbegrepet i studier av hypertekster, men begrepet er ikke begrenset til det. Se for eksempel Halliday & Hasan (1976) Jeg bruker begrepet her først og fremst fordi spørsmålet om koherensopplevelse er et mye diskutert tema i diskursen rundt elektronisk litteratur.

seg, så hvis du hadde samla alle dukkene så kom du videre, hvis ikke kom du ikke videre. Det er det jeg husker akkurat nå.

Dette må kunne karakteriseres som et grundig referat som viser god oversikt over handlingen i teksten. Bent presiserer at han ikke har lest teksten mer enn den ene gangen i klasserommet. Anne hadde også et referat som var omtrent like grundig. Min erfaring tilsier at disse referatene ikke ligger noe tilbake for hva som er vanlig når man leser trykte tekster, snarere tvert imot. Men her har jeg ingen konkrete undersøkelser å vise til, så jeg skal være litt forsiktig med å være for bastant.

Handlingskurve

Om komposisjonen i tradisjonell forstand, det vil her si tekstens spenningskurve og eventuell oppbygning i innledning, hoveddel og avslutning, har informantene litt forskjellig oppfatning. Mens Anne har problemer med å skissere en handlingskurve og et klimaks, er Bent og Dagrun klare på at det er en spenningskurve som bygger seg opp mot et klimaks når de kommer til veisperringen. Celia, som svarer ut fra episode 1, legger vekt på musikkens rolle i spenningsoppbygningen. På spørsmål om hun opplevde at det var noen spenningskurve i teksten, svarer hun slik:

Ja, absolutt og det, musikken hjalp veldig på det. Musikken ble veldig sånn, litt mer stresset da på en måte. At den bygde seg veldig opp, og da ble det automatisk at du leste teksten på en litt annen måte da. At du leste litt sånn at "Oi nå skjer det noe". Så jeg følte det.

Når det gjelder spørsmålet om tekstens oppbygning i en eventuell innledning, hoveddel og avslutning, fokuserer de fleste på avslutningen. Tidligere i intervjuet har flere av informantene uttrykt at de foretrekker en lukket framfor en åpen avslutning. Det viser også svarene deres her. "Vi får ikke vite hva som skjedde seinere da. Det er litt dumt," sier Anne. Også Dagrun og Ellen savner en mer lukket avslutning, mens Bent syntes det var greit med den noe åpne slutten.

Innledningen sier de ikke så mye om, men jeg tolker ytringene deres som at de innledningsvis fikk mindre informasjon om omstendighetene rundt handlingen enn de kanskje er vant til. Bent kommentar viser en typisk oppfatning:

Den var ganske spennende egentlig. Det bygde seg opp stemning hele veien. Samtidig er den litt spesiell. Du får liksom ikke så mye bakgrunnsstoff, og... du får akkurat der og da det som skjer. Du får ikke så mye hva som ligger rundt og har skjedd og det før og sånn.

Ergodisitet

Inanimate Alice ble altså lest sammen i klasserommet med en elev som navigator. Navigatøren er ikke blant informantene. Jeg synes likevel det kan være relevant å undersøke hvordan de opplevde at teksten krevde ergodisk aktivitet, for å bruke Aarseths begrep. For selv om det var én elev som sto for selve navigeringen, opplevde jeg under observasjonen at elevene var engasjerte og kom med innspill til navigasjonen.

I intervjuene uttrykker informantene seg positivt til det ergodiske elementet. Det de fleste av dem trekker fram, er at det skapte engasjement. De gir også uttrykk for at de opplevde det som en positiv avveksling fra det de er vant til. Bent sier det slik: ”Du må gjøre noe, det er litt artig. Det er en forandring, i alle fall på skolen der vi leser andre tekster. Det blir litt kjedelig etter hvert. Det er greit at man må gjøre noe selv.” Både Anne og Ellen mener at det at man er aktiv og samtidig må følge med på både tekst og bilder, er med på å skape interesse og engasjement. Ellen trekker også fram spilleelementet som viktig for å skape engasjement rundt teksten: ”Jeg synes det var litt morsomt, for det var nesten som å spille et spill. Du måtte på en måte finne ut av gåter og sånn.”

Bare Anne uttrykker at det var vanskelig å følge med på teksten. Hun kom litt seinere til timen slik at hun ikke fikk med seg starten, og tror det er årsaken. Likevel sier hun at hun kom veldig fort inn i det. De andre avkrefter at det var vanskelig å følge med på navigasjonen og handlingen. Dagrun trekker fram at ikonene på siden gjorde det enkelt å følge med på hvor de var i historien: ”[...] for det kom opp sånne... på sida. Da skjønnte vi jo at vi skulle sikkert helt ned.”

Ulike lesestrategier

Flere forskere har skrevet om ulike lesestrategier i møte med elektroniske tekster. Marie-Laure Ryan skiller mellom ”immersion” og ”interactivity” (Ryan, 2001) og N. Katherine Hayles skiller mellom ”hyper” og ”deep attention” (Hayles, 2007). Begge kommer med interessante perspektiv på lesing av elektroniske tekster, men de skriver litt på siden av det jeg mener er mest vesentlig for denne studien. Med tanke på *Inanimate Alice* synes jeg det er mer interessant å undersøke hvordan informantene opplever det at man må bidra med en ergodisk aktivitet, og at det er spillelementer i teksten, er med på å styre lesingen. Tar det fokuset bort fra resepsjonen av teksten, eller er det tvert imot med på å skjerpe oppmerksomheten?

Alle informantene gir uttrykk for at de var mer opptatt av å sette seg inn i historien enn det de måtte gjøre for å komme seg videre. De ser på spillelementet som noe positivt som var med på å skape engasjement i lesingen. ”Jeg synes det virka som en fordel, i alle fall i klassen, for da ble alle veldig engasjerte,” sier Ellen. Men de trekker fram at dette kan ha noe å gjøre med at de leste nesten hele historien før de oppdaget spillelementet. Bent sier det slik:

Hvis det er sånn som det her, for det er sikkert mange som ikke forstår det med dukkene før det har gått en runde, så er det vel egentlig bare positivt, for da får du gått gjennom det en gang til. Men hvis du hadde skjønt det med en gang, så tror jeg det hadde vært litt forstyrrende.

Ut fra dette kan vi trekke den slutningen at den ergodiske aktiviteten og spillelementene er med på å skape engasjement og innlevelse for disse elevene i denne lesingen. De ser også at dette kan støtte lesingen, og at det har en velfungerende plass i helheten. Likevel er de åpne for at spillelementer kan trekke deres oppmerksomhet bort fra resten av teksten.

Betraktninger

Av forskere som kommet fram til at lesere opplever frustrasjon i møte med elektronisk litteratur, trakk jeg i innledningskapitlet spesielt fram Miall & Dobson (2001), som hevder at hypertextstrukturen minsker leserens engasjement i forhold til papirbaserte tekster, og at bilder er med på å ødelegge den personlige responsen. *Inanimate Alice* har ikke en hypertextstruktur, og som vi har sett over, uttrykker informantene i aller høyeste grad engasjement for teksten. Frustrasjon på grunn av mangel på koherensopplevelse er det ingen av informantene som gir uttrykk for. I den grad noen av dem uttrykker usikkerhet overfor teksten, ligger det på et annet plan enn det formelle. Det som eventuelt skaper dette, er den noe åpne slutten. Det mener jeg har mer med den generelle litterære kompetansen å gjøre.

4.2.4 Samspillet mellom modalitetene

I teorikapitlet viste jeg hvordan forståelse for multimodalitet blir sett på som en sentral del av leseferdighetene i det 21. århundre. Det trekkes for eksempel fram både i programartikkelen om translitterasitet (Thomas, et al., 2007) og i Ensslins arbeid om litterær kompetanse i elektronisk litteratur (Ensslin, 2007). Vi har også sett på van Leeuwens (2005) teoretiske rammeverk for forholdet mellom modaliteter, som han kaller informasjonskopling, og Kress' begreper *funksjonell spesialisering* og *funksjonell tyngde* (Kress, 2003). Alle disse ser på en forståelse for det multimodale samspillet som en sentral del av

litterasitetskompetansen i dagens samfunn. På den andre siden har vi forskere som mener at multimodale uttrykk i litteraturen er med på å hindre leseren å skape egne bilder når man leser, og derfor er reduktiv og trivialiserende (Miall & Dobson, 2001). Hvordan informantene opplever samspillet mellom modalitetene i *Inanimate Alice*, er det jeg nå skal undersøke. I intervjuet snakket vi først litt generelt om deres inntrykk av forholdet mellom verbaltekst, bilde og lyd. Deretter gikk vi spesielt inn på én scene, som informantene navigerte seg gjennom under intervjuet. Den samme strukturen vil jeg holde meg til i den følgende framstillingen.

Funksjonell spesialisering

Det første spørsmålet om multimodalitet i intervjuene omhandler forholdet mellom verbaltekst, bilde, lyd og fargebruk⁴². Felles for informantene er at de fremhever spenningen det multimodale uttrykker skaper. Dagrun sier det slik: ”Jeg vil på en måte si at de hadde samme oppgave. At de skulle prøve å gjøre det mest spennende. Inntrykket er at det er mørkt. Så blir det på en måte mer spennende da”. Fargebruken i bildene er noe av det alle informantene legger vekt på. De kommer med kommentarer som ”[Bildene] var veldig mørke og prøvde å lage en særlig stemning” (Bent), ”Jeg synes det fungerte veldig bra, i hvert fall for fargebruken, for det var [...] mørk og dyster stemning” (Celia) og ”mørke, dystre bilder” (Ellen). Enkelte av informantene får også fram at fargebruken speiler humøret og stemningen til Alice. På spørsmål om det var noen bilder som ikke var mørke, svarer Bent følgende: ” Det var skolen. Fordi Alice hadde lyst til å begynne på skole, og så var det kjedelig hjemme og hun var redd, så hun ser på skolen som en fin ting.”

I tillegg til fargebruken har også musikken en sentral plass i spenningsoppbyggingen, mener de. Lyden er med på å gi dem et inntrykk av hvor de er i spenningskurven. Et par av informantene påpeker at når musikken er rolig, vet de at det ikke kommer til å skje noe drastisk før spenningen bygger seg opp igjen. Dagrun uttrykker det slik: ” Det er jo noen ganger de spiller sånn morsom musikk liksom, og da skjønner du at det er ikke så farlig liksom, det skjer ikke noe galt nå.”

⁴² Det er de modalitetene jeg har fokusert på i samtalene med elevene. Kress definerer *modalitet* (mode) slik: “Mode is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication. Mode has material aspect, and it bears everywhere the stamps of past cultural work, among other things the stamp of regularities of organization.” (Kress, 2003, s. 45)

På spørsmål om hvilke modaliteter som er viktigst for inntrykket vi får av personene, er alle enige at verbalteksten er blant de viktigste. I tillegg trekker fire av informantene fram enten bildene eller musikken. Bent og Dagrun peker på stemningen musikken gir, som viktig for hvordan vi ser på personene. Celia og Ellen mener bildene har en sentral plass i å styre vår oppfatning av personene. Førstnevnte mener at for eksempel bildet av telefonen til Alice er med på å styre vårt inntrykk av henne.

Miljøskildringene er de litt mer enig i hvordan kommer fram. Her mener alle at bildene er det mest sentrale. Bent og Dagrun mener også skriften spiller en rolle. Dagrun sier at hun for eksempel ”forklarer” hvordan huset hun bor i i episode 1, ser ut. Men hun kommer fram til at selve forklaringen skjer gjennom et bilde. Skal vi bruke van Leeuwens (2005) terminologi her, må det dreie seg om spesialisering. Teksten ”My house” gjør informasjonen som er uttrykt i bildet mer spesifikk. Her gjør teksten at vi forstår at det er hennes hus.

Funksjonell tyngde

Den viktigste modaliteten mener de er verbalteksten. De begrunner det med at de ikke hadde fått med seg så mye av handlingen uten den. Samtidig presiserer de alle at alle modalitetene er viktig for inntrykket teksten gir på dem. Bents kommentar er karakteriserende: ”Jeg tror ikke jeg hadde skjönt så mye hvis det ikke hadde vært tekst. [...] Så jeg tror nok det er teksten som er viktigst, men det hadde likevel vært kjedelig uten de andre delene.”

Å skape egne bilder

Om det sammensatte uttrykket er med på å hindre dem i å skape egne bilder når de leser, har de noe forskjellig syn på. Anne sier at hun ”blir jo mer opptatt av det som foregår der, se på det og høre på det i stedet for å fantasere i hodet om det som foregår”. Også Bent og Dagrun har en liknende oppfatning. Anne ser på det som positivt, mens Bent og Dagrun er litt delt i forhold til det. Bent sier at det kan være greit å tenke seg det selv fordi han som regel blir skuffa når han ser en film etter å ha lest boka. Bent sier dessuten at han ser for seg bilder om hva som skal komme, men at disse bildene bygger på bildene han allerede har fått servert.

Celia og Dagrun har derimot en ganske annen oppfatning. De mener at selv om du får servert bilder her, er du nødt til å skape deg egne bilder. Celia forklarer forholdet mellom tekstens og hennes egne bilder i sluttscenen i episode 1 slik:

Jeg fikk i hvert fall... fantasien min den... for eksempel når de fant faren da, da drev de fortsatt rett fram på en vei på bildet, men inni hodet mitt så tenkte jeg, så jeg for meg at de fant faren, og at hvordan det så ut der da når de svingte inn til han for eksempel.

Her får hun godt fram hvordan bildene ofte fungerer som kulisser mens selve handlingen presenteres gjennom teksten. Bildene er også ofte diffuse, og personene som vi får se, som utelukkende er mer eller mindre perifere bipersoner, er uklare. Ellen uttrykker dette slik: "[...] det var på en måte ikke helt fullt bilder heller. Du må jo på en måte tenke deg hvordan personene ser ut, hva de gjør, og hvordan de oppfører seg, for de viser jo ikke mye av det." De bildene vi får presentert, er ofte lite naturalistiske, eller har lav "modality" for å bruke et begrep Kress og van Leeuwen bruker i boka *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (2006).

Funnene som er beskrevet her, spriker jo litt. Men konklusjonen må bli at selv om man får servert en del bilder i *Inanimate Alice*, er ikke disse presise nok til at leseren "slipper" å lage egne bilder. De to sistnevnte informantene er jo inne på både mangel på eller uklare bilder av personer, lite naturtro bilder og bildenes oppgave som kulisser mer enn å vise handling. Ut fra dette må man kunne si at man er nødt til å skape en del egne bilder for å få en best mulig leseopplevelse ut av møtet med *Inanimate Alice*.

Nærlys på én scene

Svarene ovenfor underbygges av informantenes kommentarer til scenen ved veisperringen. Alle trekker fram bildene og musikkens rolle for å skape en stemning, og alle karakteriserer musikken som stressende. Men flere av informantene synes likevel Alice virker rolig. De viser til det forandrede lydbildet som oppstår i det foreldrene går ut av bilen. Da blir alt helt stille. Ellen forteller at hun opplever stemningen som stressende "i alle fall for moren og faren. Kanskje ikke Alice tenker det samme siden hun sier imot vakta. Kanskje hun ikke forstår hele sammenhengen eller faren ved det." Og om situasjonen der Alice blir alene i bilen, sier hun følgende:

Det blir helt stille. Hun blir forlatt inne i bilen. Og da er ikke foreldrene som er stressa, der lenger, og da blir den stressende musikken borte. Da føler hun seg ensom. I alle fall hadde jeg gjort det. Hun er forlatt igjen.

Også Dagrun mener den stressende musikken skal vise foreldrenes følelser: "Det var de som var stresset, de gikk ut, nå er hun alene, hun er rolig liksom". Men disse svarene kan også

tolkes slik som at de mener situasjonen er stressende så lenge foreldrene er til stede. Når de går ut, er det kanskje ensomheten som tar over hos Alice, slik som Ellen uttrykker det.

De mørke bildene oppfatter de at er med på å underbygge stemningen og gi oss et bilde av at det er natt. Et annet poeng er måten de oppfatter vaktene på: ”Altså veldig mørke, altså jeg får i alle fall en følelse av det, du blir på en måte ikke kjent med vaktene eller liksom sånne ting at hun opplever dem som store svarte menn på en måte”, sier Celia. Ellen forklarer det at vi bare ser silhuetene av dem, slik: ”De skal kanskje være skumle og anonyme siden de ikke har så mye med resten av handlingen å gjøre.” Den upersonlige gjengivelsen av vaktene er altså med på at de blir oppfattet mer som representasjon av en trussel enn som individuelle personer.

Verbalteksten her oppfatter de, som de har gitt uttrykk for tidligere, er med på å føre selve handlingen framover. Anne uttrykker det slik:

Teksten forteller jo det som foregår, at vi skal skjønne det ved å lese det. Og vi får vite litt mer om hva som skjer, for det kan jo ikke bilde og lyd gjøre, at det er hovedgreia for at vi skal skjønne hva som foregår.

Betraktninger

Av det vi har vært gjennom her, ser vi at informantene opplever *Inanimate Alice* som en sammensatt tekst der modalitetene har en noe ulik funksjon som komplimenterer hverandre og gjør teksten til en helhetlig historie. Van Leeuwens (2005) teori om informasjonskopling kommer til kort når det gjelder å forklare forholdet mellom modalitetene her. Det er heller ingen av informantene som kommer inn på teorien mellom tekst og bilde som står i læreboka deres, og som de har gått gjennom på forhånd. Likevel må vi kunne konkludere at de viser en god forståelse for forholdene mellom modalitetene og de enkelte modalitetenes funksjon for helheten, det som i teoridelen er omtalt som funksjonell spesialisering.

4.2.5 Fiksjonskompetanse

Det er ikke enkelt å gi et fullverdig svar på hva som ligger i begrepet *litterær kompetanse*. Det vil forandre seg over tid og i forhold til hvilke tekster man leser. Som vi så i teoridelen, mener mange som har jobbet med begrepet opp mot elektronisk litteratur, at man trenger en utvidet litterær kompetanse når man leser elektronisk litteratur sett opp mot det å lese trykte tekster. Jeg har også hevdet at grensene for hva vi kan forvente av litterær kompetanse er

ulik for eksempel mellom elever i den videregående skolen og for litteraturstudenter på universitetsnivå. I denne delen skal jeg forsøke å kartlegge hvordan informantene bruker sin litterære kompetanse i møte med *Inanimate Alice*. Her vil jeg ikke legge vekt på den mediespesifikke kompetansen. Tønnessen (2007) og Steffensen (1999) skriver om det å lese med fordobling. Steffensen fokuserer på det å kunne velge en fiktiv leseform. Jeg vil nå se på om informantene er bevisst sin valg av leseform, om de kan si noe om tema i teksten, og om de kan svare på spørsmål som innebærer at man må reflektere rundt teksten selv.

Å spørre om teksten oppleves som skjønnlitteratur kan virke noe søkt. Elevene har lært at skjønnlitteratur er et begrep man knytter til trykte tekster. Jeg stiller likevel spørsmålet med forhåpninger om å finne ut om de er bevisst sine leseformer⁴³. Svarene til informantene indikerer da også, som Steffensen (1999) hevder, at det å ha ferdigheter i å kunne velge mellom ulike leseformer er sentralt med tanke på den litterære kompetansen.

Anne og Celia svarer at de ikke tenker på *Inanimate Alice* som skjønnlitteratur. Men de er også de av informantene som uttrykker at de er usikre på hva som ligger i begrepet skjønnlitteratur. Nå kan man selvfølgelig lese tekster på ulike måter selv om man ikke har full forståelse for dette begrepet. Men responsen deres når jeg forklarer hva som ligger i begrepet skjønnlitteratur, indikerer at de, i alle fall ikke her, er bevisst på at de leser skjønnlitteratur på noen annen måte enn andre tekster. Nå skal det innskytes at det kanskje ikke er så mange elever i den videregående skolen som vil kunne uttrykke hva som ligger i å velge mellom ulike leseformer direkte i et intervju, selv om de mer eller mindre ubevisst har evnen til å benytte seg av ulike leseformer. Likevel kan sammenhengen mellom at de svarer negativt på om de ser på teksten som skjønnlitteratur, og at de er usikre på begrepet, indikere at de ikke bevisst velger en spesiell måte å lese fiktive tekster på.

Ellen svarer også at hun ikke ser på *Inanimate Alice* som skjønnlitteratur. Men hun begrunner det med at den er ”annerledes og mer spillaktig”. Det er her grunn til å tro at hun legger en tradisjonell forståelse av skjønnlitteratur til grunn, altså at det er noe som er forbeholdt trykte tekster, og det er jo er naturlig. Spillelementet gjør også at hun opplever at dette er noe som faller utenom hennes forståelse av begrepet skjønnlitteratur. Svarene hun

⁴³ Når jeg bruker begrepet *leseform* her, bruker jeg det ut fra Steffensens (1999) forståelse med fokus på skille mellom en faktisk og en fiktiv leseform. Det må ikke forveksles med *lesestrategier*, som for eksempel skumlesing og skanning. Det er jeg ikke interessert i å undersøke her. Elevene kan godt mestre et bredt spekter av lesestrategier selv om de i liten grad viser at de kan velge mellom en faktisk og en fiktiv leseform.

gir ellers, indikerer også at hun i noe større grad enn Anne og Celia er bevisst måten hun leser teksten på.

Bent og Dagrún svarer at de opplever teksten som skjønnlitteratur. ”Det er jo liksom en blanding av film og bok da, og da er det jo skjønnlitterært,” sier Dagrún. Men hun svarer at hun ikke tenker så mye over det når hun leser. Som jeg var inne på ovenfor, kan man knapt forvente at elever i denne aldersgruppen skal kunne gjøre greie for hvordan de leser fiktive tekster. Men hun sammenlikner det umiddelbart med bok og film, og det skulle jo tilsi at hun oppfatter teksten på en liknende måte som hun oppfatter andre fiktive uttrykk, og at dette er noe annerledes enn hun leser faktive tekster. Bent er den eneste som uttrykker at han leser skjønnlitteratur på andre måter enn han leser andre tekster: ”Jeg tror jeg kanskje daffer litt mer gjennom skjønnlitterære tekster,” sier han. Dette er jo noe verken Steffensen eller andre ville sagt er noen god forklaring på den fiktive lese måten. Likevel indikerer det jo at han er bevisst sine lesestrategier. Han korrigerer også seg selv rett etterpå: ”I stad sa jeg at det med skjønnlitterær tekst, at jeg daffer meg gjennom det, likevel så følger jeg litt ekstra med her enn det jeg gjør når jeg leser en bok”. Han forklarer dette med det multimodale uttrykket og at leseren må delta aktivt gjennom å samle dukker for å komme seg videre.

Ikke uventet er det vanskelig for elevene å gi uttrykk for valg av lesestrategi. Svarene deres tilsier likevel at det er ulikt i hvor stor grad de er bevisste sine valg av leseformer.

”Metoden 5 spørsmål”

I *Når barn leser fiktion. Grundlaget for den ny litteraturpedagogik* (1999) presenterer Steffensen ”Metoden 5 spørsmål”. Det er en metode som han mener blant annet viser forskjeller på fiktive og faktive leseformer og legger opp til flere mulige fortolkninger av en tekst. Metoden går ut på at elevene enkeltvis og i grupper stiller spørsmål til teksten som de mener er viktig å få svar på for å forstå teksten. Alle spørsmålene skrives opp på tavla. Så blir elevene og læreren enige om hvilke fem spørsmål det er viktigst å finne svar på. Deretter prøver elevene å svare på spørsmålene. Etter inspirasjon fra den metoden ba jeg informantene formulere noen spørsmål til teksten, som de mente var viktig å få svar på for å forstå den. Grunnen til det er at jeg mener det kan gi et bilde på om elevene brukte det Steffensen kaller en fiktiv leseform.

Det viser seg at det er vanskelig for elevene å ta dette på sparket. Anne fokuserer på at hun mistet starten og gjerne skulle visst litt mer på forhånd. Dagrún klarer ikke å formulere noe

spørsmål i det hele tatt. Celia vil vite mer om hvem Alice er. Både spørsmålet og det hun svarer på det selv, tyder på at hun er opptatt av å leve seg inn i hovedpersonens sted, men at hun savner mer informasjon. Vi tar med svaret hennes her:

At hun er ei jente som må bli voksen veldig fort da, at hun har ikke tid til å være barn, hun har ikke tid til å leke og slappe av da på en måte altså, det virker som om hun hele tiden har bekymringer da og må alltid lure på hva som skjer neste gang og sånne ting.

Hun er nok vant til å få det meste av informasjonen presentert og har mindre kjennskap til tekster som krever en del egen meddiktning. Likevel viser svaret at hun har evne til å trekke ut informasjonen i teksten og gi en dekkende beskrivelse av Alice og hennes situasjon.

Liknende slutninger kan vi trekke av Ellens spørsmålsformuleringer. Hun vil gjerne vite hvordan Alice møtte Brad, og hva som skjedde etterpå. Det er absolutt relevante spørsmål som krever egen meddiktning. Men det er vanskelig å kunne diskutere det ut fra det som faktisk står i teksten. Et spørsmål som kunne vært utgangspunktet for en slik diskusjon, er hvilken rolle Brad spiller i teksten og for Alice.

Det Bent gjerne vil ha svar på, er hvorfor Alice og foreldrene dro. Det spørsmålet er også relevant, men vil nok neppe kunne legge til rette for ulike tolkninger, slik Steffensen mener er en del av intensjonen med spørsmålene. Spørsmålet hadde nok vært langt mer relevant dersom det var en faktisk tekst. Da hadde den informasjonen sannsynligvis vært helt avgjørende.

Oppsummert kan vi si at flere av informantene stiller relevante spørsmål, men at de i liten grad kan bekrefte om de benytter seg av en fiktiv leseform. Det er mer som tyder på at å lese en tekst som *Inanimate Alice*, som til en viss grad er en åpen tekst som inviterer til leserens meddiktning, er uvant for informantene.

Også med inspirasjon fra Steffensens modell stilte jeg informantene tre spørsmål til teksten, som jeg mener kan være med på å gi et bilde av hvordan de leser og forstår den på. Spørsmålene var som følger:

1. Hvilken rolle spiller teknologien for handlingen i teksten? Hvorfor tror du det er slik?
2. Hvem er Brad, og hvilken rolle spiller han for teksten?
3. Hvorfor tror du at man må samle dukker for å komme forbi vaktene?

Om teknologiens rolle svarer de gjennomgående kort. Anne ser på teknologien som en måte å skape gjenkjennelse hos ungdom på, og gjøre teksten mer autentisk: ”Da ser vi at hun driver med ting som kanskje andre ungdommer gjør også, og da virker det kanskje mer ekte der og da.” Ellen mener det gir et bilde av Alice sine vaner, mens Ellen ser på Baxi-en⁴⁴ som et redskap som hjelper Alice i hennes livssituasjon. Hun trekker fram Brad og at hun bruker den til å skrive personlige ting på.

Anne har vanskelig for å svare på spørsmålet om Brad. De andre informantene kommer med en del relevante betraktninger. Dagrun og Ellen svarer at han er fantasivennen hennes som holder Alice med selskap, siden hun har få eller ingen venner og føler seg ensom. De peker altså på hvordan Brad blir brukt for å få fram hennes ensomhet. Bent peker også på en annen funksjon, nemlig hvordan Brad blir brukt for å få fram Alice sine interesser og vise hvordan hun utvikler seg. Han sier blant annet følgende:

Hvis hun blir sendt bort eller noe... prater med han eller noe... han blir eldre han og, tror jeg, med at hun blir eldre, da lager hun han videre. [...] Først så var det bare en sånn liten (...) i den første episoden, mens i den tredje episoden så var det med caps og skateboard, var det det? Så det virka kanskje litt for at hun interesserte seg for litt eldre ting og kanskje gutter.

Slike svar mener jeg viser at flere av informantene kan reflektere over innholdet i teksten på en måte som tilsier at de leser teksten på en måte som i alle fall har elementer av en fiktiv leseform i seg.

Dukkenes rolle i teksten har informantene vanskeligere for å uttrykke. Det er kanskje ikke så rart. Slike spillelementer har de neppe vært borti i annet enn i dataspill før. De ser at man må samle alle dukkene for å komme seg gjennom veisperringen, men har få svar på hvorfor det er lagt opp slik. Ellen foreslår at ved å vise fram dukkene forstår vaktene at Alice ikke helt begriper situasjonen, mens Bent mener det er for at man skal følge bedre med og få med seg detaljene i bildene. Svarene informantene gir på disse spørsmålene, indikerer at noen av informantene delvis benytter seg av en fiktiv leseform, slik Steffensen forstår det å lese fiktivt.

Tema

Tema er et begrep informantene nok utelukkende møter, i alle fall i denne betydningen av det, i skolesammenheng. Læreboka i norsk som disse elevene brukte på Vg1, definerer *tema*

⁴⁴ Baxi-en er en kombinert telefon og datamaskin som Alice bruker blant annet til å skrive og programmere på. Brad er skapt på den.

slik: ”i fiksjonstekster: tekstens sentrale meningsinnhold (abstrakt); i saktekster: det emnet, den saken innholdet dreier seg om” (Dahl, 2009, s. 432). Hvor godt de kjenner betydningen av dette begrepet, trenger absolutt ikke si noe om i hvor stor grad de kan reflektere rundt tekstens meningsinnhold. Likevel vil kjennskapen til det si noe om hvilken rolle det de lærer på skolen, har å si for deres litterære kompetanse, slik vi kan forstå den gjennom måten de uttrykker seg på. Culler legger jo vekt på utdanningsinstitusjonenes rolle i utviklingen av elever og studenters litterære kompetanse. Å kunne plukke ut og drøfte tema, altså det sentrale meningsinnholdet, i skjønnlitterære tekster må vi kunne se på som en sentral del av skolens litteraturundervisning.

Flere av informantene viser at de ikke helt skjønner hva jeg legger i begrepet tema, og gir svar som går under det vi vanligvis omtaler som motiv. Det dreier seg om uttalelser som at de flykter (Anne), og at de skal komme seg unna fortrest mulig (Ellen). Men etter at jeg forklarer forskjellen mellom tema og motiv, er det flere av informantene som kommer med brukbare svar. Anne sier at hun tror det handler om ”fare og frykt for at noe skal skje”. Celia svarer følgende på direkten uten min forklaring:

Altså at det jeg fikk fra teksten da på en måte, det er at alle ikke har det like lett som deg, at vi skal lære på en måte hvordan andre kan ha det da, i andre land som er, altså hvor fjernt de kan være fra virkeligheten vår.

Vi må jo kunne si at hun er inne på noe av meningsinnholdet i teksten her, selv om man selvfølgelig kunne konkretisert og gått dypere inn i dette svaret. Til å være i et intervju viser hun i alle fall en evne til å kunne lete etter meningsinnholdet i teksten. Men svaret peker også mot en forståelse av å lese litteratur som jeg ofte finner hos elever. Når jeg som lærer spør mine elever om hvorfor vi leser skjønnlitteratur, får jeg ofte svar som ”For å sette oss inn i hvordan andre har det” eller ”For å lære hvordan de hadde det i gamle dager”. Nå skal jeg ikke gå nøye inn på formålet med å lese litteratur her, men ser at Tønnessen skriver at det å lese med fordobling på den ene siden handler om å leve seg inn i teksten og glede seg over det vi kjenner igjen fra vårt eget liv eller det livet vi drømmer om⁴⁵, og på den andre siden lese mer distansert og reflektere over hvordan teksten er oppbygd, hva den minner oss om, og hvorfor den gjør inntrykk på oss (Tønnessen, 2007, s. 189) (Se ”Generell litterær kompetanse”), kan vi si at en slik forståelse er noe reduktiv.

⁴⁵ Vi kan se dette opp mot det Marie-Laure Ryan kaller ”immersion”(Ryan, 2001).

Vi kan konkludere med at informantene ikke er så fortrolige med begrepet tema, som er mye brukt i litteraturundervisningen i skolen, men at noen av dem til en viss grad kan si noe om meningsinnholdet i teksten på direkte spørsmål i intervjuene.

Innlevelse og engasjement

Å kunne engasjere seg i teksten og se den opp mot egne erfaringer kan vi se opp mot den ene siden av Tønnessens forståelse av det å lese med fordobling. Og alle informantene svarer at de ble engasjert av teksten. Hovedgrunnen til det er at de opplever *Inanimate Alice* som spennende. Ellen uttrykker seg slik: ”Det er en spennende historie. Du må liksom ha mer.” Celia kommer med det mest utfyllede svaret på spørsmål om hvorfor teksten engasjerer:

Fordi at, som sagt, du begynner jo å fantasere litt eller tenke litt sjøl. Også sånn hvert fall første teksten, tenker jeg sånn at tenk om det hadde vært meg, og tenk hvis jeg måtte dratt og lett etter faren min fordi han var borte. At det på en måte hadde vært nesten daglig kost da.

Alle unntatt Bent sier at det er lett å sette seg inn i hovedpersonens sted. Han begrunner det med at det er vanskelig å knytte teksten opp mot noe kjent:

Jeg har aldri hørt om en sånn setting før egentlig. At man drar rundt sånn når man har ei lita jente, så drar de mellom ulike land og slik. Jeg vet ikke, jeg har i alle fall ikke hørt om det.

Av samme grunn gir også flere av de andre informantene uttrykk for at det er vanskelig å knytte teksten opp mot egne erfaringer.

4.2.6 Oppsummering

Jeg vil nå foreta kun en kort oppsummering av de viktigste funnene etter å ha gått gjennom informantenes respons til *Inanimate Alice*. Informantene har jevnt over god erfaring både med å lese skjønnlitteratur og å lese tekster på pc generelt. Skjønnlitteraturen de leser på fritida, er hovedsakelig spenningslitteratur. Det mener jeg gjenspeiler seg i lesingene av *Inanimate Alice*. De mener at teksten er spennende, og at de blir engasjert av den. Slik sett kan vi si at de opplever innlevelsen som er en del av det å lese med fordobling. Den mediespesifikke analytiske kompetansen som kreves i lesingen av denne teksten, synes jeg også de viser at de sitter inne med mye av. Denne delen har det jo vært mye fokus på hos forskerne som ser litterær kompetanse opp mot elektronisk litteratur. Funnene her tyder på at elevene mestrer den ergodiske aktiviteten og har god forståelse for modalitetenes funksjonelle spesialisering. Det området informantene gjennomgående viser mindre

kompetanse på, er det jeg kaller generell litterær kompetanse. Flere av informantene har problemer med å formulere meningsinnholdet i teksten, og de viser bare delvis og noe tilfeldig at de benytter seg av en fiktiv leseform. Svarene deres ellers tyder på at det verken er ergodisiteten eller det multimodale uttrykket det står på. Snarere tyder det på at det er mangel på kvalitativ og kvantitativ fortrolighet med fiktive tekster generelt, som jo er sentralt ved Cullers kompetansebegrep. Jeg vil påstå at disse funnene peker i en annen retning enn både tidligere leseundersøkelser av elektronisk litteratur (Evans & Po, 2007; Miall & Dobson, 2001; Mott, 2007; Pope, 2007) og fokuset til forskere som har sett på litterær kompetanse opp mot elektronisk litteratur (Ensslin, 2007; Ensslin & Pope, 2010; Gunder, 2004; Zuern, 2010).

Det var noen foreløpige betraktninger. En gjennomgang av elevenes respons til *Nightingale's Playground* vil gi større grunnlag for en forståelse av elevers lesing av elektronisk litteratur.

4.3 *Nightingale's Playground*

4.3.1 Presentasjon av teksten

Andy Campell og Judi Alstons *Nightingale's Playground* (Campbell & Alston, [S.a.]) er egentlig en firedelt tekst som inneholder en interaktiv og multimodal historie, en 3D-spilliknende del, som innebærer å utforske et mørkt hus, en virtuell kladdebok, som man kan bla i ved å dra sidene over skjermen med musen, og en fortelling i ebook-format som er skrevet i korte fragmenter. De to første delene er de som går inn under betegnelsen elektronisk litteratur, slik det er definert i innledningskapitlet. De går under betegnelsen "Consensus Trance" I og II og kan leses som en helhet. Det er de to delene elevene i denne studien har lest, og det er de jeg vil konsentrere meg om her. Når jeg skriver *Nightingale's Playground*, er det disse to delene jeg sikter til.

I "Consensus Trance I" møter vi Carl, som nettopp har slått opp med kjæresten sin. Det eneste han har med seg etter bruddet, er en rød, liten koffert som har tilhørt hans bestemor, som han bodde hos da han var gutt. Den inneholder noen gjenstander fra hans skoledager. Carl har akkurat vært på gjenforeningsfest med sine gamle skolekamerater. Han gledet seg mest til å treffe igjen sin beste venn Alex Nightingale. Men Alex var ikke der, og ingen av de

andre husker han. Carl husker at Alex forsvant uforklarlig mens han fremdeles var på skolen. Han begynner å lure på om Alex faktisk har eksistert i det hele tatt, eller om han forestilte seg ham. I det hele tatt føler han at grensene mellom virkelighet og illusjon er i ferd med å forsvinne. Han oppsøker huset der Alex bodde.

”Consensus Trance II” foregår inne i dette huset. Teksten likner i formen på et førstepersons 3D-spill, og det dreier seg om å gå rundt i det halvmørke huset og lese tekstblokker som kommer opp. Noe av teksten er tydelig og må leses og ”gås gjennom” for å komme seg videre, mens annen tekst er mer utydelig, og det er bare mulig å få med seg fragmenter av den. I huset er det også bilder som vi kjenner igjen fra innholdet i kofferten i del 1. Tekstbolkene handler fortsatt om Alex og spørsmålene rundt hans eksistens og forsvinning. I flere av dem står Carl sitt navn i det ene øyeblikket og Alex sitt i det neste. Prosessen med å utforske det halvmørke huset kan leses som en metafor for Carls utforskning av sine egne fortrenkte minner. Det drømmeaktige kommer ikke minst fram i det siste rommet, der tekstbolkene flyter og er vanskelige å lese, og møblelementet svever i luften. I enden av rommet er det et stort øye med en tekstbolk inni. Øyet kjenner vi igjen fra spillet *The Sentinel*, som lå i kofferten, og som var en syssel vi har hørt Carl og Alex brukte mye tid på. Teksten avsluttes når man går inn i øyet for å lese tekstbolken som er der.

Nightingale’s Playground er en åpen tekst som overlater mange spørsmål til leseren. Det viktigste er hvilket forhold det var mellom Carl og Alex. Har Alex noen gang eksistert i virkeligheten, eller var han Carls innbilde venn? Begikk Alex selvmord? Forsvant Alex inn i en alternativ realitet, eller bygger hele forholdet mellom Carl og Alex på en alternativ realitet? Dette er noen av spørsmålene leserne kan sitte igjen med etter å ha lest teksten. Den overlater mye til leserens meddiktning og refleksjon.

Navigeringsmessig har *Nightingale’s Playground* mange likheter med *Inanimate Alice*. ”Consensus Trance I” leses direkte på Internett fra en nettleser, mens ”Consensus Trance II” må lastes ned på maskinen. Del 1 består av flere noder eller scener med flere tekstbolker. Alle tekstbolkene må leses for å komme seg videre, og leseren må lete seg fram med muspekeren på skjermen for å få opp tekstbolkene. Når en tekstbolk er lest, fylles et felt øverst til høyre i skjermen. Der vil man kunne følge med på hvor langt man har kommet på den aktuelle noden. Siden man må lete seg fram til tekstbolkene, vil rekkefølgen man leser

dem på innen en node, variere. Del 2 er ikke delt opp i noder/scener på samme måte. Her må man navigere seg fram i det mørke huset og lete etter tekstbolker for å komme seg videre⁴⁶.

4.3.2 Informantenes generelle tilbakemeldinger

Jeg skal nå i gang med å analysere informantenes respons av *Nightingale's Playground*. Det jeg skal undersøke, er altså hvilken kompetanse som kreves av leserne for å få mest mulig ut av denne teksten. Jeg har, som i kapitlet om *Inanimate Alice*, valgt å organisere kapitlet ut fra strukturen i intervjuene, som igjen bygger på teoridelen. Likevel vil noen viktige observasjoner bli trukket ut fra denne strukturen og behandlet for seg selv. Først vil jeg se på noen generelle tilbakemeldinger. I denne delen vil jeg ta for meg deres hovedinntrykk av teksten, hva de likte og ikke likte ved den, og ulike innfallsvinkler til lesingen. Det vil forhåpentligvis være med på å skape et bilde av hva slags kompetanse de har, og hva som kan forbedres.

Hovedinntrykk

Nightingale's Playground oppleves generelt som vanskeligere enn *Inanimate Alice* av informantene. På mitt spørsmål om hovedinntrykket av teksten gir informantene veldig forskjellige svar. Disse svarene antyder likevel noe om hva de ulike informantene legger fokus på i teksten. Anne sier at hun skjønte lite og synes det er en ”rar fortelling”. Seinere i intervjuet viser det seg også at hun får lite ut av denne teksten. Bent synes også teksten er vanskelig å få tak på, men reflekterer litt mer rundt det enn Anne. Han uttrykker seg slik:

Litt mer rotete kanskje, uoversiktlig, fordi... du finner det ut til slutt, men i starten skjønner du nesten ingenting. Det var bare noe med at han skulle finne vennen sin. Det var ingen andre som hadde kjent han eller noe – han leter etter, så du skjønner at det er noe galt, at det er noe rart med han hovedpersonen.

Vi ser her at bruk av *in medias res* skaper usikkerhet. Seinere skal vi se at Bent tar i bruk sin erfaring med spill i navigeringen av denne teksten. Det, kombinert med at han leser en del spenningslitteratur og fantasy, kan være en årsak til at han forventer mer informasjon og en avklaring av tekstens prosjekt (jf. Greimas’ aktantmodell) tidligere i teksten. Celia svarer

⁴⁶ ”Consensus Trance II” ble publisert under en uke før undervisningsopplegget i tilknytning til denne studien ble gjennomført. Dessverre var det slik at det enkelte steder var vanskelig å navigere seg fram. For eksempel var det lett å bli sittende fast mellom møbler. Det opplevde både jeg og noen av elevene. Dette ble rettet opp i en versjon som kom et par uker etter at vi var ferdige med undervisningsopplegget.

umiddelbart at teksten for henne ”ble et spill”. Bent og Celas spillinspirerte lesestrategi skal jeg komme tilbake til.

Dagrun svarer at det handler om en hovedperson som ikke har det helt bra og foreslår at han er syk. Videre fokuserer hun på selve handlingen når hun skal beskrive sitt hovedinntrykk av teksten:

Jeg ville sagt at det var om en person som trodde han hadde en barndomsvenn, men så viser det seg at han ikke eksisterer, det er ingen som har hørt om han, han finner ikke spor av han, og da prøver han å finne han da.

Ellen fokuserer på at teksten minner henne om filmen *Fight Club*. Det vil jeg også ta for meg litt lenger ut i analysen. Oppsummert ser vi at det er innholdet de i hovedsak fokuserer på her. Strukturen blir ikke trukket fram som en del av grunnen til at flere av dem opplever teksten som krevende når de beskriver hovedinntrykket av teksten. Det skal imidlertid komme fram noe om det seinere i intervjuet. Men det er jo i seg selv en interessant observasjon, siden teksten har en struktur⁴⁷ elevene har svært lite erfaring med.

Hva de likte

På spørsmål om hva de likte ved teksten, fokuserer alle informantene unntatt Celia på det ergodiske elementet. Det å manøvrere seg fram og lete etter tekster for å komme seg videre ble sett på som positivt. Celia legger vekt på at det er en spennende historie som hun mener hadde vært bedre å lese i bokform. Det at teksten liknet såpass på et dataspill, var med på å trekke bort oppmerksomheten fra handlingen for henne. Det multimodale uttrykker flere av informantene at de opplever som positivt fordi det er med å skape en bestemt stemning. Ellen trekker igjen fram likheten til *Fight Club*. For henne var det en medvirkende årsak til at hun tidlig i teksten spekulerte i om Carl kunne være schizofren, og det gjorde at hun ble engasjert i å finne ut om det egentlig var sann.

Hva de ikke likte

Det de trekker fram som negativt, er at det de opplever det som vanskelig å navigere seg fram i teksten, noe som absolutt har med tekstens struktur å gjøre. Alle jentene kommenterer dette. Teksten forutsetter at man leter seg fram til tekstbolkene. (Det kan man se opp mot selve innholdet i teksten – Carl som er på leting etter både Alex og egne barndomsminner.) På en annen side så opplever de det som positivt at de kan navigere seg fram på egenhånd.

⁴⁷ Med struktur mener jeg her at dette er en fiksjonstekst som er multimodal og krever ergodisk aktivitet.

Derfor kan disse svarene delvis ses i lys av at enkelte ble sittende fast og trengte hjelp til å komme seg videre i del 2, noe som altså kan skyldes en svakhet i programmeringen. Enkelte av informantene nyanserte dette synet noe. Celia sier for eksempel følgende: ” [...] det var bare det at det var veldig vanskelig å finne fram i det huset. Men det tok jo ikke lang tid å finne ut av det på en måte, så jeg syntes ikke det var noe som var spesielt vanskelig.”

Bent og Dagrún sier at de ser på språket som vanskelig i denne teksten. For å kunne se nærmere på grunnen til det gjengir jeg uttalelsene fra begge to her:

B: Jeg vet ikke helt, men jeg husker at språket var litt vanskelig. Jeg er ikke helt sikker, men jeg skjønte ikke alt av språket. I starten og, jeg ble litt forvirra av at det var ingen andre som kjente han han lette etter. Jeg vet ikke helt om jeg forsto alle orda, jeg husker ikke helt hva det var. Også gikk det litt fort. [...] For det var mye mer tekst i den historien også var det mye mer hans tanker, litt mer innvikla. Han hoppa til ting, at han var ute og så var han inne, dro ut sånne små utdrag fra tidligere.

D: Det var veldig mye tekst som gikk bare inn og ut egentlig, for der var det enda vanskeligere engelsk, synes jeg, også var det ikke like spennende, så det fengte ikke så mye. I starten var det veldig bra, men når han begynte å bable om gamle dager, da så ble det egentlig ikke så spennende lenger.

En ting er at de uttrykker at det engelske språket er vanskeligere enn i *Inanimate Alice*. Det stemmer nok. Men likeså interessant her er at de ser dette i sammenheng med at handlingen og komposisjonen var vanskeligere, og at teksten ikke opplevdes som like spennende. Problemet her er todelt. For det første vil det være vanskeligere å få med seg handlingen når det er brukt et språk leserne opplever som vanskelig. Men på den andre siden vil språket lett oppleves som vanskelig når handlingen og komposisjonen er mer kompleks. Det ser vi kanskje spesielt i andre del av sitatet fra Bent. Men også Dagrún uttrykker at hun synes teksten var bra, noe vi her kan se på som lett forståelig, helt til det kommer inn flere tidsplan. Å lese skjønnlitteratur på et fremmedspråk byr selvfølgelig på en rekke utfordringer som jeg ikke prioriterer å gå nøyere inn på her. Men én observasjon her er altså, ikke uventet, at språket lett oppfattes som vanskeligere i en mer kompleks oppbygd tekst enn i en tekst med en enklere struktur. Verdt å merke seg er også at tre av informantene ikke nevner språket i det hele tatt.

Ulike innfallsvinkler til lesingen

På spørsmål om hvordan de leste teksten, svarer informantene også mindre unisont enn tilfellet var på *Inanimate Alice*. Dagrún og Ellen uttrykker at de var opptatt av å lese tekstbolkene i riktig rekkefølge. Dagrún sier til og med at hun startet på nytt da feltene øverst

i skjermen viste at hun ikke hadde lest tekstbøkene i ”riktig rekkefølge”. På spørsmål om det da ble lettere å forstå, svarer hun følgende:

Ja, det var det. Da forsto du, det var kanskje bare en liten tekst på en liten tekstbit også kom fortsettelsen også hadde du ikke lest begynnelsen da, da var det vanskelig å få med seg hva han hadde begynt å snakke om.

Her får vi jo indikasjoner på at også disse elevene ville følt det som veldig utfordrende å lese hyperfiksjoner, slik vi har sett at en del forskning har vist. Men Ellen har et litt annet syn på dette. Hun sier at det var utfordrende å finne sammenheng når tekstbolkene kom i ”feil rekkefølge”. Men etter hvert forsto hun at rekkefølgen ikke var så viktig. For på spørsmål om hun opplevde tekstbolkene måtte komme i riktig rekkefølge for at hun skulle få mest mulig ut av teksten, svarer hun følgende: ”Jeg tenkte at den måtte være først, og så tenkte jeg tilbake på det jeg akkurat hadde lest. Så det ble på en måte at jeg måtte pusle det inni hodet.” Og det synes hun ”var litt gøy”. Jeg mener det er grunn til å tro at mangel på kvantitativt arbeid med elektronisk litteratur er med på å skape en forventning om at tekstbolkene på en node må leses i riktig rekkefølge. Men som vi har sett, opplever jo Ellen fort at det ikke nødvendigvis er så viktig. Grunnen til at Bent og Dagrun ikke er inne på dette, kan være at de fokuserte mer på å komme seg videre enn det å få med seg tekstene og innholdet. Anne sier at hun fokuserte mye på å finne alle tekstene, men at hun skjønte veldig lite.

Tre ulike innfallsvinkler til lesingen mener jeg skiller seg ut som spesielt interessante. Det gjelder Ellens intertekstuelle lesning, Bent og Celas spillinspirerte lesestrategi og Bents bruk av den virtuelle feltboka (del 3 av *Nightingale's Playground*) som en slags tolkningsnøkkel. Disse vil jeg se nærmere på her.

Ellens intertekstuelle lesning

Allerede på spørsmålet om hovedinntrykket av teksten fokuserer Ellen på at teksten minner henne om filmen *Fight Club*, og at det hjelper henne i forståelsen av *Nightingale's Playground*:

Jeg syns den minna veldig om en film jeg har sett som heter *Fight Club*. Jeg fikk veldig inntrykk av at han var schizofren som i den filmen, at Alex var han selv, og at han trodde at han ikke var det, og at han fant ut av det etterpå. I den filmen så hadde han advart andre om seg selv, at hvis han sa mot seg, så skulle de stoppe han. Det var litt merkelig.

Hun uttrykker også at denne sammenhengen styrket engasjementet hennes for lesingen av *Nightingale's Playground*. Dette må vi kunne se opp mot Culler og Tønnessens fokus på viktigheten av en kvantitativ (ved siden av en kvalitativ) tilnærming til tekster for å bygge opp den litterære kompetansen. Her drar Ellen nemlig nytte av en film i sitt arbeid med forståelsen av den elektroniske teksten. I denne sammenhengen trenger det altså ikke være verken tradisjonell litteratur eller elektronisk litteratur som ligger bak. Film kan også spille en tilnærmet rolle. Det skal likevel presiseres at det i dette tilfellet gjelder på innholdsplanet og det tematiske planet.

Ellen uttrykker også at hun leser *Nightingale's Playground* opp mot filmen *Fight Club* når hun seinere i intervjuet blir bedt om å karakterisere Carl:

Han anså seg selv kanskje som en normal person, ordinær, ikke noe spesielt med han. Jeg mener å huske at han fortalte at han hadde briller da han var liten og trengte ofte hjelp fra Alex og var litt rar. Kanskje sett på som nerden i klassa. Også var han venn med Alex som var kul og sterk og alt mulig. Det var sånn i den filmen også. Det var på en måte den personen han ønsket å være. Så jeg ser på det på samme måte som i filmen.

Stadig vekk kommer Ellen inn på hvordan *Fight Club* hjelper eller styrer henne i forståelsen av *Nightingale's Playground*. Vi kan dermed snakke om at hun foretar en intertekstuell lesning av teksten. Men ordet *intertekstualitet* er såpass omfattende at det trengs en presisering. Akkurat som synet vi har presentert om at det fiktive ikke bare ligger i teksten, men også er en måte å lese på, vil jeg her hevde at vi i denne sammenheng kan snakke om en intertekstuell lesning vel så mye som intertekstualitet som et element som ligger i teksten. I så måte nærmer vi oss Roland Barthes sin forståelse av begrepet⁴⁸, som må sies å være en videreutvikling av Bikhtins og Kristevas teorier om intertekstualitet. I artikkelen "Forfatterens død" (Barthes, 1994) hevder han at intertekstualiteten har implikasjoner også for leseren. Her skriver han blant annet at "enheten i en tekst [ikke] er å finne i dens opprinnelse, men i dens mottakelse" (ibid, s. 53). Med "mottakelse" tenker nok ikke Barthes her på en enkelt leser, som i dette tilfellet. Han hevder også at den litterære meningen aldri kan stabiliseres fullt ut av leseren, siden det litterære verkets intertekstuelle natur alltid leder leserne til nye tekstuelle relasjoner (Allen, 2000, s. 3). Men han ser på dette som en frigjøring for leseren, "a liberation from the traditional power and authority of the 'author', who is now 'dead'" (ibid, s. 3). I denne sammenhengen må vi kunne se på intertekstuelle

⁴⁸ Barthes sine arbeider er om intertekstualitet er omfattende. Slettes ikke alle aspekter av den passer inn her. Men han har noen tanker som jeg mener det er konstruktivt å se opp mot Ellen sin lesning.

lesninger som et element ved en litterær kompetanse. Ellen viser at hun gjennom sin intertekstuelle tilnærming til *Nightingale's Playground* blir en aktiv leser som benytter seg av sin tekstkompetanse⁴⁹ i sin søken etter forståelse av teksten. Denne delen av den litterære kompetansen har jeg ikke observert at andre har skrevet om. Men vi må kunne se det opp mot for eksempel Cullers og Tønnessens fokus på betydningen av en kvalitativ og kvantitativ omgang med tekster for den litterære kompetansen.

Celia og Bent - *Nightingale's Playground* som spill

For Celia og Bent spiller deres erfaring med spill en sentral rolle i måten de leser *Nightingale's Playground* på. Hos Celia ser vi det allerede i det hun legger ut om sitt hovedinntrykk av teksten:

Det for meg ble et spill. Rett og slett. Egentlig. [...] Fordi at det var mye mer bevegelse da, sånn at du var på en måte øynene og bevegde deg rundt i rommet da. Også var det på en måte sånn at du måtte samle tekst for å komme deg videre. Og da ble det veldig mye mer om å samle tekst enn å lese teksten.

Bent uttrykker seg slik:

[...] det her ble mer type spill. Fordi du måtte klikke deg inn på ting og gjøre ting for eksempel for å åpne døra, og så skulle du komme deg, så jeg så for meg en mer spillopplevelse egentlig, så det tok vekk litt av fokuset fra selve teksten. Jeg fikk ikke med meg alt som skjedde i midtdelen og starten.

Dette kommer også fram når de forklarer leseprosessen sin. Bent sier det slik: ”Jeg trykte meg videre og bare prøvde å komme meg gjennom, å komme meg videre til neste del.” Celia uttrykker noe av det samme, for hun syntes det var spennende å se hva som skjedde videre og se om hun møtte noen. Men hun presiserer at hun tror hun hadde fått med seg mer av handlingen hvis teksten hadde vært på trykk, men hun er ikke sikker på om den hadde vært like spennende.

Det at de ser på teksten som et spill, og at det påvirker lesningene, er kanskje ikke så unaturlig. Spesielt ”Consensus Trance II” likner jo i formen mye på et dataspill. Det kan se ut til at de i større grad drives av en ludisk⁵⁰ enn en narrativ innlevelse. Vi skal ikke gå nærmere inn på det her. Men vi kan slå fast at deres dataspillerfaring har stor innvirkning på måten de leser teksten på. Dermed må vi kunne si at min hypotese om at dette kan ha en innvirkning, som var styrende for mine kriterier for utvalg av informanter, stemmer. Celia og

⁴⁹ Her legger jeg et ”utvidet” tekstbegrep til grunn. Filmer vil dermed også bli sett på som tekst.

⁵⁰ Ludologene ser på dataspill i forlengelse av andre spillfenomen og benytter seg gjerne av klassiske spill- og leketeorier.

Bents lesninger støtter også opp under Mangens (2006, s. 268) påstand om at leseprosessen i slike tekster kan ha mer til felles med det å spille dataspill enn å lese i tradisjonell forstand.⁵¹ Likevel skal vi se at begge disse informantene faktisk får en del ut av *Nightingale's Playground*.

Bent – feltboka som tolkningsnøkkel

Selv om Bent altså leste teksten med en innlevelse som vi i større grad kan knytte til det ludiske enn det narrative, viser han gjennom intervjuet at han har opparbeidet seg en relativt god forståelse av teksten. Hans lesning av feltboka, som er del 3 av *Nightingale's Playground*, ser ut til å ha vært viktig for hans forståelse. Han trekker fram den som noe av det mest positive ved teksten fordi han mener den er oppklarende:

På slutten når du har kommet deg gjennom alt, får du liksom forstå hva som skjedde. Den der feltboka og det der borte. Da skjønnte du egentlig mer og mer. Og det var egentlig bra, at det bygget seg opp en nysgjerrighet, og til slutt forsto du i alle fall hva som skjedde.

Også seinere i intervjuet framhever han feltboka som avgjørende i sin forståelse av teksten:

Ja, når vi kommer til feltboka, så skjønner du alt, at han er schizofren, eller jeg vet ikke om han er schizofren, men i alle fall en tankevenn eller en slags person som han lager, for du ser det... Han skriver i naturfagsboka: Hvorfor møtte du meg ikke der og da og sånn. Det kommer tydelig fram i alle fall at han skriver det selv.

Det kan se ut til at det først er etter han har lest feltboka, at han ser sammenhengen i historien, eller opplever epifani, for å bruke et litteraturteoretisk begrep: "Boka forteller og viser veldig tydelig i forhold til resten av historien at dette her er bare én og samme person." Han sier at han ikke var inne på denne tanken tidligere fordi han hadde en forståelse under lesningen at alt dreide seg om å finne Alex. Jeg tolker det dit hen at hans bakgrunn med dataspill spiller en stor rolle for lesingen av teksten, men at han har evnen til å vise en god del litterær forståelse etter at han har fått justert sine forventninger til teksten. Denne justeringen skjer altså når han leser en tekst som likner mer på en trykt tekst. Dette indikerer at lesernes *forventningshorisont* er sentral for leseprosessen, og at de ulike delene av *Nightingale's Playground* er med på å skape ulike forventninger til hva og hvordan de skal lese. Det kommer klarest fram hos Celia og Bent.

⁵¹ Se "Innledning".

4.3.3 Opplevelse av helhet

I denne delen vil jeg komme inn på aspekter som både har å gjøre med den generelle litterære kompetansen og den mediespesifikke kompetansen. Selv om det er mulig å skille mellom disse og analysere seg fram til hvem av dem som er sterkest, og hvem som kunne vært bedre, henger de tett sammen når man skal lese en slik tekst. Vi har allerede sett at koherensopplevelsen blant informantene ikke er like sterk i møte med *Nightingale's Playground* som den var under lesingen av *Inanimate Alice*.

Handlingen

Det kommer fram også i det de blir bedt om å gjengi handlingen i *Nightingale's Playground*. De er generelt kortere her. Men alle unntatt Anne klarer å gjengi hovedtrekkene ved handlingen. Igjen så er det Bent som gir det mest utfyllende referatet, selv om han har uttrykt at han ikke leste alt, og at han gir uttrykk for at han ikke har like god kontroll på handlingen i denne teksten som i den første. Jeg gjengir hans referat av del 1 her:

[...] hovedpersonen skal på reunion. Han skal møte igjen gamle klassekamerater. Og på forhånd har han planlagt at han skal møte han der Alex, som han var så god venn med og hadde ikke sett på lenge. Og når han kom dit, så var ikke han der. Han spurte de andre i klassen hvor han var, også var det ingen som kjente han eller kunne huske han eller noe sånn. Han drar for å lete etter han, mener jeg å huske. Han drar ut for å lete etter han, og så samtidig får han sånne flash backs tror jeg, for han får sånne utdrag fra hva som har skjedd, at han er ute i skolegården. Så går det tilbake til nåtida. Også er det litt travel musikk når de kjører bil, og at dem da kommer seg til et hus der Alex bodde, sammen med bestemora eller noe sånt. Han drar dit, også fortsetter han å lese også får han mer og mer informasjon undervegs. Så... jeg husker ikke helt hva som skjer.

Del 2 har han likevel ikke like god oversikt over, og her er jo omstendighetene enda mer spilliknende. Slutten har han for eksempel lite å si om. Men som vi har sett, får han en forståelse av teksten etter å ha lest feltboka.

Handlingskurve

Når det gjelder handlingskurven, er det også ulike oppfatninger. Mens Anne også har vanskeligheter med å si noe om handlingskurven, peker Bent på musikkens rolle. Han karakteriserer den som roligere og mindre skummel enn musikken i *Inanimate Alice*, og det er med på å flate ut spenningskurven, mener han. Også Dagrun sier at hun opplever *Nightingale's Playground* som mindre spennende enn den første teksten de leste, og hun har vanskelig for å peke på noen spenningskurve. Ellen identifiserer derimot en spenningskurve i

teksten. ”Det blir på en måte mer og mer spennende jo mer vi finner ut at personen er han selv,” sier hun. Men hun savner en klarere avslutning. Hun sier at teksten slutter midt i spenninga, og at spenningen ikke avtar, slik hun er vant til. Det samme er Celia inne på. Hun karakteriserer avslutningen slik:

Den var veldig sånn åpen, stemningskurva gikk veldig fort ned da. På en måte da, det var ikke sånn. Vi gikk ut i det store øye eller noe sånn, nå skal vi inn i det, og da var det liksom ”oi hva skjer nå”. Også går du inn der, også er det på en måte slutt. Da går jo spenningskurva veldig sånn brått kjempelangt ned da. Det er en veldig brå slutt.

Både informantenes erfaring med spenningslitteratur og dataspill kan være med å skape en forventning om en klarere avslutning. Men på oppfølgingsspørsmål til Celias oppfatning av avslutningen viser hun god forståelse for avslutningen. Jeg tar med litt av dialogen mellom oss her:

PF: Hva hadde du forventet deg da du kom inn i øyet, da?

C: Å møte noen.

PF: Ja. Hvorfor tror du det avslutter med at han går inn i et øye?

C: Han går inn i seg selv eller hva jeg skal si... Kanskje at... ja...

PF: Ja. Kan du si noe mer om det?

C: Han hadde jo to personligheter, da. At Alex var jo han. Egentlig. Så på slutten går han jo på en måte inn i hodet til, eller de to personene går på en måte inn i hverandre da, vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det.

Her ser vi noe av det samme som vi så hos Bent. Hun har klare forventninger til hva som skal skje. Disse kan komme fra erfaringen med dataspill, i alle fall så uttrykker hun selv at hun så på teksten som et spill. Men idet hun er ferdig med teksten og ikke har fått sine forventninger oppfylt, klarer hun å akkomodere sin oppfattelse av teksten slik at hun faktisk viser en ganske god forståelse av den.

Ergodisitet

Vi har sett at informantene trekker fram det at de får navigere seg fram i teksten selv, som en positiv side ved den. Men de uttrykker at nettopp dette kan gjøre det vanskelig i forhold til å opparbeide seg forståelse. Både Anne, Bent og Celia gir uttrykk for at de er mer opptatt av det de må gjøre, og det å komme seg videre, enn å få med seg handlingen og reflektere rundt

tekstbolkene. Men ingen av dem synes det var spesielt vanskelig å navigere seg fram i teksten. Dagruns svar kan tyde på at hun synes det var vanskelig, og det går ut over forståelsen av handlingen. Hun er også den som er mest negativ til den ergodiske aktiviteten, og svarer at hun følte hun ikke hadde oversikt over verken handlingen eller hvor hun var.

Ellen er mest positiv til den ergodiske måten å lese på. Hun sier hun synes det var morsomt, og sammenlikner det med et spill der hun får oppdrag. Men i motsetning til de andre som ser på teksten mer eller mindre som et spill, går ikke det utover fokuset på handlingen og temaet underveis i teksten hos Ellen. Hun mener derimot at det er med på å knytte henne enda sterkere til hovedpersonen og dermed gjør det lettere for henne å leve seg inn i teksten:

Du fikk kanskje en enda sterkere følelse av at den personen du leste om, var deg selv. At du på en måte styrte den personen. Det er på en måte det som er mest forskjellig fra en bok, at du får en følelse av at du får mer bestemmelse over hva personen gjør. I en bok er det en forfatter som har bestemt alt sammen på forhånd.

Denne innlevelsen i hovedpersonen er med på å gjøre at hun ser et klart forhold mellom tekstens form og innhold. Hun sier at hun måtte jobbe for å skjønne sammenhengen og av og til følte seg litt desorientert. Men hun opplevde ikke det som negativt, mye på grunn av at hun ser denne opplevelsen opp mot Carl sine følelser: ”[H]an kunne jo gått seg bort og på en måte stått fast han også.” Hun synes det er bra at teksten gir henne noen av de samme følelsene som hun mener Carl har, på denne måten. I denne omgang er det altså bare Ellen som klarer å sette ord på opplevelsen av dette forholdet mellom ergodisiteten og tematikken i teksten. Til gjengjeld uttrykker hun seg svært positivt i forhold til det. Dette elementet mener jeg må ses på som en del av den litterære kompetansen som er med på å øke utbyttet av lesingen av *Nightingale's Playground*.

Betraktninger

I tilsvarende del av gjennomgangen av *Inanimate Alice* så vi at ingen av informantene uttrykte noen form for frustrasjon i forhold til koherensopplevelsen, stikk i strid med for eksempel Miall & Dobsons (2001) forskning⁵². I denne teksten er derimot ikke bildet så ensidig. For eksempel har vi sett at flere av informantene er mer opptatt av å gjøre det som

⁵² Det er viktig å påpeke at Miall & Dobson undersøkte en helt annen type elektronisk litteratur enn det jeg gjør her. Sammenlikningen er likevel relevant fordi det ser ut til at representerer en utbredt holdning. Noe av poenget med denne oppgaven er å undersøke om denne holdningen stemmer for slik elektronisk litteratur som jeg undersøker her. Som jeg har pekt på tidligere i oppgaven, mener jeg at *Inanimate Alice* og *Nightingale's Playground* kan ses på som representativ for en del av det som leses og skrives av elektronisk litteratur i dag.

skal til for å komme seg videre enn å dvelle ved teksten og få med seg handlingen. Én av informantene uttrykker også en viss frustrasjon i møte med *Nightingale's Playground*. Noe av grunnen til det kan ligge i at denne teksten benytter seg av en hypertekstliknende struktur innenfor nodene. Men ut fra det informantene sier, er nok grunnen mer kompleks. Den dataspilliknende formen er nok en medvirkende årsak. Vi har sett at de forventer at "noe skal skje" utenom det rent verbaltekstlige eller at han skal møte Alex. Her er altså deres tidligere erfaringer med på å styre lesningene. De som har spilt mest dataspill, er mest tilbøyelige til å velge en slik leseform. Men en like viktig årsak ligger, slik jeg ser det, mer i det området jeg karakteriserer som den generelle litterære kompetansen hos informantene. For her oppleves temaet som litt vanskelig, og flere av informantene gir uttrykk for at teksten blir vanskelig når det trekkes inn flere forskjellige tidsplan. Og når de opplever at de ikke har helt kontroll over handlingen, blir de også usikre på strukturen. Og det kan vi se opp mot en mangel på både kvalitativ og kvantitativ omgang med elektronisk litteratur. Men vi kan også se det opp mot at informantene ikke har så mye erfaring i det å lese såpass kompleks litteratur generelt. Som vi har sett, leser de mest spenningslitteratur på fritida, og den har gjerne en mindre kompleks struktur (Maagerø, 2002, s. 177-178). Ellen skiller seg ut ved å kunne knytte teksten til en film hun har sett, og hun er også av dem som får mest ut av *Nightingale's Playground*.

4.3.4 Samspillet mellom modalitetene

Funksjonell spesialisering

Tidligere i oppgaven har vi sett hvordan multimodal forståelse ses på som viktig for lesekompetansen i dagens samfunn. Det gjelder ikke minst i den type elektronisk litteratur som informantene i denne studien har lest. Og akkurat som tilfellet var med *Inanimate Alice*, fremhever de spenningen det multimodale uttrykket i *Nightingale's Playground* gir. Det er det de først og fremst legger vekt på på spørsmål om forholdet mellom de ulike modalitetene. Spesielt trekkes lyden fram som spenningsskapende. To av informantene legger også vekt på fargebrukens funksjon, og da spesielt bruken av mye svart og rødt. Celia uttrykker at fargebruken har en funksjon for spenningskurven, og fungerer som et slags frampek. Hun uttrykker seg slik:

[D]u går jo fra det rommet ditt da som er litt sånn lyst, men samtidig så merker du at han ikke har all verdens penger. Til det der huset som er sånn mørkt og veldig mye svart og rødt og sånn. Og da, det endrer jo stemning da. Fra litt sånn rolig, du er hjemme og sånne ting til her skjer det noe.

Ellen har en litt annen oppfatning av fargebruken. Hun sier det slik: ” Det var veldig mye rødt og svart, som jeg forbandt med det spillet. At det var nesten en spillverden han gikk rundt i.” Hun peker altså på at fargebruken i ”Consensus Trance II” viser tilbake til spillet *The Sentinel* fra del 1, som spilte en betydelig rolle i forholdet mellom Carl og Alex, slik vi får høre det av Carl. Og denne fargebruken øker spillfølelsen i del 2. Hun ser det i sammenheng med scenen på gata der alt er ”litt mer normalt – sånn man egentlig ser verden”. Dermed er fargebruken med på å styrke spillfølelsen, og Ellen ser på kontrasten mellom det ”naturlige” og det ”spillaktige” i forbindelse med det ”reelle” og det ”drømmeaktige”. For hun uttaler at hun ser på Alex som Carls drømmevenn eller en del av han selv. Hvis vi ser det i lys av Kress og van Leeuwens (2006) begrep ”modality”, ser vi at informanten opplever at en spilliknende ”modality” er med på å skille det ”reelle” fra det ”drømmeaktige” hos hovedpersonen, og at denne kontrasten underbygges av en fargebruk som alluderer til spillet i del 1.

Videre når det gjelder de ulike modalitetenes funksjon, er informantene enige om at lydens sentrale funksjon er å bidra til å bygge opp under spenningen og stemningen. Verbaltekstens funksjon mener de er å ”fortelle deg om hva som skjer”, slik Dagrun uttaler det. Ellen fokuserer på verbaltekstens rolle for å drive historien videre: ”Det er jo tekstbitene som forteller mer og mer,” sier hun. Mens de andre informantene kun ser på bildene som en støtte til de andre modalitetene, uten å presisere det, gjør Bent greie for hvordan han opplever at bildene gjør det lettere for han å leve seg inn i teksten og sette deg inn i hovedpersonens sted. Han sier at mens bildene i *Inanimate Alice* fungerte mest som bakgrunnsbilder, var de her mye mer detaljerte. Det mener han er med på å gjøre deg bedre kjent med hovedpersonen fordi ”du er han”. Dette kommer jeg tilbake til.

I skolesammenheng er person- og miljøskildring vanlige begreper i modeller for litterær analyse. I denne sammenheng er det mest interessant å undersøke hvilken funksjon de ulike modalitetene har med tanke på person- og miljøbeskrivelser.

Informantene er enige i at verbalteksten er viktigst for inntrykket vi får av personene i teksten. Ellen forklarer det for eksempel slik:

Det sto jo at han ene var en bølge også ser man jo den kalkulatoren og de brillene han gikk med når han var liten, og da fikk jeg på en måte det inntrykket at han var en nerd og litt rar.

Her er hun inne på hvordan deler av verbalteksten forteller om et annet tidsplan enn det punktet i historien hvor fortellingen befinner seg (prolepse), som først og fremst bildene, men også lyden, sier noe om. Hennes uttalelse viser også hvordan forfatterens bruk av metonymi (kalkulatoren og brillene) kan være med på å styre leserens oppfatning av karakterene i teksten.

I tillegg til verbalteksten trekker Celia fram bildenes betydning for oppfatningen av hovedpersonen i teksten. Hun sier at ”det så ikke ut som han hadde all verdens penger og bodde på det hvite rommet og sånne ting”. Her viser hun hvordan bildet av miljøet rundt handlingen også kan være med på å gi et bilde av personene i en slik tekst. For miljøskildringene er informantene enige i at kommer fram gjennom bildene. Ellen trekker i tillegg fram kontentumlyden, ”for man hører at det regner og ser at det regner, men det står ikke noe om det”.⁵³

Funksjonell tyngde

Hva som er den viktigste modaliteten, ser informantene forskjellig på. Bent trekker fram bildene. Det underbygger tankene jeg gjorde meg etter observasjonen av leseprosessen. Som jeg har vært inne på tidligere, valgte Bent en lesestrategi der han ikke la særlig vekt på verbalteksten. Bent navigerte seg gjennom teksten og satte seg inn i hovedpersonens sted hovedsakelig ut fra bildene. Tidligere i denne delen har jeg vist at Bent likevel fikk med seg en god del av handlingen.

Celia og Dagrun peker på verbalteksten som den viktigste modaliteten. Begge opplever at det er den som fører selve historien videre. Celia sier det slik: ” Teksten for meg er jo viktigst fordi uten den er det veldig lite å få med seg. Eller da er det jo bare et hus du går rundt i på en måte.” Det sier jo selvfølgelig noe om den funksjonelle spesialiseringen.

Dagrun mener, kanskje noe overraskende, at lyden er den viktigste modaliteten. Hun begrunner det slik: ” Nei, det hadde blitt så rart uten lyden da. Så hadde det vært en helt annen musikk, så hadde det også blitt veldig rart.” Hun fokuserer på lydens stemningsskapende funksjon. Det kan være en årsak til at hun mener at lyden er viktigst, at hun leser med fokus på stemningen og spenningen. Men det kan jo tenkes at hun fokuserer

⁵³ Jeg vil påpeke at jeg ikke er ute etter å gjøre greie for noen fullstendig utgreiing av de ulike modalitetenes funksjoner. Jeg er opptatt av hvordan informantene i denne undersøkelsen oppfatter det.

mest på lyden fordi den er mest uvant med tanke på det hun er vant til å lese. Svært mange av de tekstene vi leser, er jo satt sammen av tekst og bilde. Lyden er et mye mer sjeldent innslag i det vi leser⁵⁴.

Egen billedskapning i den multimodale teksten

På spørsmål om det sammensatte uttrykket er med på å hindre dem i å skape egne bilder når de leser, var informantene delte i oppfatningen av *Inanimate Alice*. Men når det gjelder *Nightingales Playground*, er de mer samstemte. Alle unntatt Anne (som i det hele tatt viser liten forståelse for denne teksten) mener at du er nødt til å skape egne bilder i hodet når du leser. Hovedgrunnen til det er, som de trekker fram, at verbalteksten ofte forteller om noe annet enn det du får se. Bent og Ellen sier også eksplisitt at verbalteksten ofte forteller historier fra et annet tidsplan enn der fortellingen (og derfor bildene og lyden) befinner seg. Ellen svarer slik på spørsmålet om hun skaper egne bilder i hodet når hun leser: ”Ja, i alle fall av personene og hva de gjør. Og han forteller jo om barndommen, og det har man jo ingen bilder av. Så det må en jo tenke seg selv.” Her ser vi hvordan bruken av for eksempel prolepser er med på å tvinge leserne til å skape egne bilder i hodet når man leser. Således kan kritikken mot den elektroniske litteraturen som går ut på at det multimodale uttrykket hindrer leserne å skape egne bilder (Miall & Dobson, 2001), delvis tilbakevises. I alle fall viser denne undersøkelsen det. Bildene har bestemte funksjoner. Her er deres viktigste funksjon å få fram miljøskildringer på nåtidsplanet.

Nærlys på én scene

I intervjuene lot jeg elevene få se, navigere og kommentere første scene/node i ”Consensus Trance II”. Akkurat som i *Inanimate Alice* underbygger det de sier om multimodalitetsopplevelsen i enkeltscenen, det de sier generelt om forholdet mellom de ulike modalitetene. Det er hovedinntrykket informantene først begynner å snakke om. De beskriver det som ”stusselig”, ”skittent”, ”mystisk” og ”skummelt”. Lyden blir omtalt først og fremst som stemningsskapende. Men det er bildene informantene prater mest om her. Det ser ut til at det er de som først og fremst skaper hovedinntrykket. Ellen sier at bildet av rommet minner henne om et mentalsykehus:

Og av selve rommet fikk jeg nesten et inntrykk av mentalsykehus. For det er bare ei seng og et vindu, også er det den kofferten og det er liksom alt han har. Enten det eller at det ikke har gått så bra med han?

⁵⁴ Men lyden har jo en selvfølgelig plass i for eksempel tv-programmer, film og dataspill.

Selv mye i teksten tyder på at rommer ikke er på et mentalsykehus, må vi kunne si at slike assosiasjoner er relevante med tanke på temaet i teksten.

Selv om informantene uttrykker at modalitetene i den første scenen underbygger hverandre og er med på å skape et helhetlig inntrykk, kommenterer de verbalteksten forholdsvis lite. Grunnen til det kan være at de har lest teksten før og føler at de klarer å få fram hovedinntrykket uten å sette seg inn i verbalteksten på nytt. Det er i grunnen bare Ellen som trekker fram verbalteksten direkte her. Med det får hun knyttet stemningen som det multimodale uttrykket skaper, og som alle informantene prater om, opp mot Carl sine følelser. Hun uttrykker seg slik: ”Jeg tenker jo det at han føler seg forvirra. Han gleder seg veldig – var på en måte glad også føler han seg veldig deprimert når alle sier at de ikke kjente han.”

Betraktninger

Igjen vil jeg konkludere med at de fleste informantene viser en forholdsvis god forståelse for det sammensatte uttrykket og de ulike modalitetenes funksjon. Vi ser at de oppfatter at de ulike modalitetene har ulike funksjoner som de mer eller mindre kan gjøre greie for, men at disse funksjonene ikke forklares gjennom teorien læreboka deres (Dahl, 2007) presenterer om forholdet mellom ulike modaliteter (hovedsakelig verbaltekst og bilde), som bygger på van Leeuwens (2005) teorier.

Informantenes hovedinntrykk av denne teksten er nok likevel ikke like positivt som tilfellet var ved *Inanimate Alice*. Et par av informantene mener det multimodale uttrykket er med på å gjøre teksten litt uoversiktlig. Bent sier det slik:

Jeg syns det gir et inntrykk som var litt rotete, samtidig var det litt artig og. [...] Det var vel det med at du måtte samle opp ting, og at du måtte gjøre mye mer ting selv. Men samtidig fikk jeg ikke helt med meg hva som skjedde. Så det var litt spesielt, litt rotete, men samtidig morsomt.

Vi har jo sett at Bent uttrykker at han fokuserte mer på det han skulle gjøre, enn å lese tekstblokkene. Det kan jo være en grunn til at han følte det var rotete. Det henger nok sammen med at han har liten erfaring med å lese elektronisk litteratur, og at denne teksten bryter med forventningene han fikk da han begynte å lese. Dagrud sier at det multimodale uttrykket gjør at hun ”kanskje [blir] litt mer desorientert” av at teksten er multimodal. Hun begrunner det slik: ”Nei, jeg synes kanskje teksten var litt vanskelig, så noen bilder liksom ’oisann, hvordan er det bildet?’” Jeg mener vi kan tolke disse utsagnene i den retning at det

ikke er det multimodale uttrykket i seg selv som er vanskelig, men heller bruk av litterære grep i teksten, som for eksempel *in medias res* og flere handlingsplan. Hva informantene får ut av *Nightingale's Playground* som en litterær tekst, skal vi gå nærmere inn på nå.

4.3.5 Fiksjonskompetanse

I teoridelen så vi at Steffensen (1999) mener at det å lese fiksjon krever at man benytter seg av en spesiell leseform som skiller seg ut fra den man benytter når man leser saktekster. For å undersøke om informantene reflekterte over valg av leseform da de leste *Nightingale's Playground*, spør jeg om de opplevde teksten som skjønnlitteratur. Spørsmålet ble også stilt for å se om de ser sammenhengen mellom å lese skjønnlitteratur på skjerm og på trykk. Som tilfellet var ved *Inanimate Alice*, er informantene delt på dette spørsmålet. Anne er den som i minst grad uttrykker at hun reflekterer over om man leser skjønnlitteratur annerledes enn andre tekster. Hun sier det slik: ”Jeg bare leser jeg, så får det være det det er.” Uten å dra forhastede konklusjoner vil jeg antyde at en slik holdning kan være en medvirkende årsak til at hun er den av informantene som får minst ut *Nightingale's Playground*. Dagrun, som umiddelbart konstaterer at hun opplever teksten som skjønnlitteratur, har heller ingen klare tanker om ulike leseformer. Hun sier at det ”egentlig bare [er] å lese gjennom det på en måte. Det har ikke samme spenningen når du leser en saktekst som det skjønnlitterære”. Celia uttrykker at det er mer naturlig å lese *Nightingale's Playground* som skjønnlitteratur enn *Inanimate Alice* fordi det her er mer verbaltekst. Men hun sier også at likheten til dataspill har en innvirkning på lesingen hennes. Det gjør også Bent. Han uttrykker seg slik: ”Jeg klarer ikke helt å ta det som en tekst. Det blir på en måte en historie likevel, men det blir litt mer filmaktig.” Oppsummert kan vi si at informantene i liten grad reflekterer over hvordan de leser denne teksten. Det at den er multimodal og krever ergodisk aktivitet, er også med på å gjøre at de ikke i særlig grad tenker på denne teksten som skjønnlitteratur. Som jeg var inne på i kapitlet om *Inanimate Alice*, er det kanskje litt mye forlangt av elevene at de skal kunne legge ut om ulike leseformer. Dette har neppe vært noe tema i skolesammenheng. Men jeg mener at et økt fokus på dette i kan gi elevene bedre leseopplevelser både på skolen og på fritida.

”Metoden 5 spørsmål”

I kapitlet om *Inanimate Alice* presenterte jeg Steffensens ”Metoden 5 spørsmål”, en metode han mener blant annet viser forskjellen mellom en fiktiv og en faktisk leseform, og som kan

legge opp til flere mulige fortolkninger. Til den teksten stilte informantene noen relevante spørsmål, men hovedinntrykket var at dette var vanskelig for dem. Til *Nightingale's Playground*, som de uttrykker er en vanskeligere tekst, kommer det imidlertid fram flere relevante spørsmål som peker mot at flere av informantene benytter seg, i alle fall delvis, av en fiktiv leseform i Steffensens forstand. Både Celia og Ellen mener spørsmålet ”Hvem er Alex?” er sentralt for å forstå teksten, noe jeg absolutt er enig i. Celia lurte også på forholdet mellom Carl og Alex, mens Ellen lurte på om Alex var gal eller schizofren, og hvorfor han ble mobba. Dette må sies å være relevante spørsmål som kan ligge til grunn for en tolkning.

Det som kjennetegner de andre informantenes spørsmål, er at de etterspør mer informasjon. Annes spørsmål er mest ytterliggående i den retningen: ” Hvorfor det og det skjer, og hvorfor man må gjøre det og det, og hva er grunnen til at det er slik det er.” Dagrun spør ”hvem er han, og hva driver han egentlig med liksom, hvorfor har han ikke noe sted å bo”, mens Bent ønsker svar på ” hva som har skjedd med han, som har gjort at han tenker sånn. I alle fall svar på om det er andre personer inne i bildet”. Dagrun og Bent er nok litt i mellom de to andre svartypene, men jeg tolker det dit hen at de er mest opptatt av å etterspørre informasjon. Deres spørsmål kan ikke i like stor grad som Celia og Ellen sine brukes som utgangspunkt for en tolkning.

Til denne teksten lagde jeg fem spørsmål etter Steffensens modell, for å få et bilde av hvordan informantene leser og forstår *Nightingale's Playground*. Spørsmålene var som følger:

1. Hva er forholdet mellom hovedpersonen og Alex?
2. Hvem er Alex? Er han virkelig (i fiksjonen)? Hvorfor er han evt. innbilning?
3. Hva slags betydning har spillet The Sentinel?
4. Hva slags betydning har feltboka i naturfag?
5. Hva mener du er forholdet mellom tekst, bilde og det du selv må gjøre i ”Consensus Trance II”?

De to første spørsmålene går litt over i hverandre. Alle unntatt Anne mener at Alex er Carls fantasivenn, eller at Carl har flere personligheter. Men både Bent og Celia karakteriserer dem også som bestevenner tidlig i teksten. Flere av informantene mener at Carl konstruerer Alex fordi han ikke hadde det bra på skolen, eller fordi han ikke hadde noen venner eller ble

mobba. Celia mener at han derfor hadde behov for å skape seg en annen virkelighet. Bent uttrykker det slik:

Det virker ikke som om han har veldig mange andre venner, så kanskje det at han er ensom og alene. Så han har til slutt lagd sin egen fantasifigur, nei ikke fantasifigur, men andre personligheter, som han sikkert kunne tenkt seg å ha en slik venn og gjøre slike ting med.

Ellen uttrykker igjen at hun leser *Nightingale's Playground* opp mot filmen *Fight Club* i det hun karakteriserer Carl. Det har jeg skrevet om tidligere. Uttalelsene til fire av informantene til de to første spørsmålene tolker jeg dit hen at de har forstått mye av teksten og har evnen til å reflektere rundt sentrale spørsmål.

Spørsmålet om dataspillet *The Sentinel* var nok hakket verre å svare på, men kanskje er det heller ikke like sentralt som de to første. Likevel gir tre av informantene relevante svar. Bent mener at Carl gjennom det spillet lever seg inn i en alternativ verden og ut fra det skaper seg en fantasiperson – altså Alex. Ellen legger vekt på at spillet knytter Carl og Alex sammen, og at omtalen av det tidlig åpner for at Alex kan være en fantasivenn. Både hun og Dagrun (med litt hjelp) er inne på at de drar med seg spillet inn i ”sin egen verden”, og det er jo med på å viske ut grensene mellom ”den virkelige verden” og ”fiksjonsverdenen” inne i fiksjonen.

Feltboka ser Dagrun på som et bevis på at Alex er innbilning. Hun sier at hvis den hadde vært i kofferten der hun trodde den skulle være, hadde han hatt bevis på at Alex hadde eksistert, men siden den ikke er der, forsterkes inntrykket av at han bare er en del av en fantasiverden. Bent⁵⁵, Celia og Ellen leste del 3 av *Nightingale's Playground* og svarer ut ifra det. Både Celia og Ellen opplever at de ”er hovedpersonen” når de leser feltboka. Spesielt Ellen sine refleksjoner rundt dette er interessante. Hun uttrykker seg slik:

Først sto det jo ”Carl hvor er du” også snudde du på teksten og så var det kanskje Carl som hadde skrevet det til Alex. At det kanskje i virkeligheten begynte å gå opp for han at han ikke var der, men han klarte ikke å registrere at det var virkeligheten. [...] Han så noe han trodde han så, og så åpnet han øynene og så det som egentlig sto der.

Her ser vi hvordan Ellen opplever bruken av en av skjermedienes affordanser som et virkemiddel som kan få fram forholdet mellom en ”reell verden” og en drømmeverden inne i fiksjonen. Til sammen viser informantene en del gode tanker om feltboka. Men for disse

⁵⁵ Jeg har tidligere i kapitlet utdypet feltbokas betydning for Bents forståelse av *Nightingale's Playground* (se ”Ulike innfallsvinkler til lesingen”)

elevene har feltboka enn langt viktigere rolle som del 3 av *Nightingale's Playground* enn som en del av "Consensus Trance" I og II.

Det siste spørsmålet er det mest kompliserte. Her er jeg ute etter å undersøke om informantene kan se forholdet mellom at de aktivt må lete seg fram etter tekster i huset for å komme seg videre, og Carls søken i sitt eget sinn. Min erfaring tilsier at det ikke er så lett for elevene å se forholdet mellom form og innhold i en trykt tekst, og slik er det her også. Flere av informantene kommer med gode perspektiver på "Consensus Trance I", men det er bare Celia som uttrykker en klar forståelse av forholdet mellom form og innhold på dette spørsmålet⁵⁶. Hun sier at hun fikk en følelse av forvirring, men at hun tror det er meningen fordi "han var forvirret. Han driver akkurat og finner ut at han hadde to personligheter på en måte". Her vil jeg hevde at hun er inne på noe av det essensielle ved denne teksten. Bent og Dagrun mener også at han er der for å lete etter tekster som kan konstruere en historie. Ellen legger igjen vekt på elementer som underbygger at Alex er en del av Carl: "Var det ikke slik at han mente at det var Alex sitt hus, og plutselig er det noe som sier at dette var jo mitt hus eller det var her jeg bodde." Hun leser også øyet, som avslutter historien, inn i samme bane: "Kanskje han fikk opp øya og så virkeligheten og slik det virkelig var. Det gikk opp for han at han kanskje trengte hjelp eller var schizofren."

Tema

Vi har sett at informantene ikke er helt fortrolig med begrepet *tema*. Deres betraktning rundt tema i *Nightingale's Playground* er gjennomgående korte og må sies å helle mer i retning av det som gjerne går under betegnelsen motiv. Dagrun og Ellen sier at temaet er at han er på leting etter vennen som kanskje ikke finnes. Som jeg tidligere har nevnt, trenger ikke deres manglende evne til å finne tekstens tema virkelig ha noe å si for hva de får ut av teksten. Men det sier noe om skolens rolle for deres forståelse av litteratur. At de i liten grad kan gjøre greie for tema, som må sies å være et sentralt begrep i skolens litteraturundervisning, i teksten, tyder jo på at utdanningssystemet kanskje ikke har så stor rolle i å bygge litterær kompetanse som vi kanskje liker å tro.

Innlevelse og engasjement

Innlevelse og engasjement kan vi se opp mot den ene siden av Tønnessens forståelse av å lese med fordobling. Det handler om at vi "kan leve oss inn i teksten og glede oss over det vi

⁵⁶ Vi har tidligere sett at Ellen viser en forståelse for forholdet mellom innholdet og ergodisiteten i teksten (se "Ergodisitet").

kjenner igjen fra vårt eget liv eller det livet vi drømmer om” (Tønnessen, 2007, s. 189). Og intervjuene viser at flere av informantene som levde seg inn i hovedpersonen under lesingen. Synsvinkelen kan være en medvirkende årsak til det. Flere av dem uttrykker nemlig at jeg-synsvinkelen gjør det lettere å identifisere seg med hovedpersonen, først og fremst ved at vi får høre om alle tankene hovedpersonen har. En annen synsvinkel ville ha gjort denne innlevelsen i hovedpersonens tankeverden vanskelig eller umulig. Det er det flere som peker på. Celia uttrykker seg slik om jeg-fortellerens funksjon:

Vi blir mye mer dratt inn i historien. Jeg tror at hvis en annen person skulle fortalt, det hadde blitt veldig rart hvis en annen person skulle fortalt om sine følelser i forhold til å være schizofren og sånn, da det hadde blitt veldig rart på en måte. For meg blir det mye mer spennende å være inni hodet hans da. Som jeg-person.

Bent greier ut om hvordan bildene og ergodisiteten gjør det lettere for han å leve seg inn i teksten og sett seg inn i hovedpersonens sted. Han mener at de ”detaljerte” bildene er med på å gjøre deg bedre kjent med hovedpersonen fordi ”du er han. Du er personen. Det er du ikke i Alice, på en måte. Der blir du fortalt gjennom henne. Her er du han. Samtidig kommer det fakta om han som du leser”. Bent er her inne på noe interessant. For mens begge tekstene i narratologisk forstand er førstepersonfortellinger, er det bare ”Consensus Trance II” som har et førstepersons (first person) perspektiv i dataspillets forstand. Således kan vi hevde at elektronisk litteratur har to ulike førstepersonssynsvinkler. Bent, som spiller mye dataspill, er den som viser til forskjellen, og han mener at det dataspilliknende førstepersonperspektivet gjør det lettere å leve seg inn i hovedpersonens sted. At han opplever det, kan ha flere årsaker, men det han peker på, er absolutt interessant.

Vi ser altså at selv om de fleste av informantene opplever *Nightingale’s Playground* som litt vanskelig tilgjengelig, viser de et visst engasjement og evne til, i alle fall å forsøke, å leve seg inn i hovedpersonens livsverden. De peker på ulike årsaker til det.

Men informantene uttrykker jevnt over at de ble mindre engasjert av *Nightingale’s Playground* enn *Inanimate Alice*. Anne og Bent sier at de ikke ble engasjert, mens Dagrund og Ellen sier at de ble litt engasjert. Bare Celia uttrykker ubetinget begeistring for *Nightingale’s Playground*. På spørsmål om hun ble engasjert av teksten, svarer hun som følger:

Ja, fordi det ble spennende. Det var mer spennende enn den der Alice-historien fordi at det var mye mer som skjedde. Ja så, jeg synes... jeg ble veldig engasjert, men ikke så mye av å lese som til å komme seg videre da.

Som vi ser, er engasjementet hennes knyttet til det å komme seg videre. Som jeg tidligere har nevnt, kan vi knytte dette opp mot hennes dataspillbakgrunn. Men der er ikke entydig slik. Hvis vi finner en bok som virkelig engasjerer oss, er vi jo alle opptatt av å komme oss fortest mulig videre. Trangen til å komme seg videre kan vi derfor knytte opp mot et engasjement. Hos Bent er denne trangen muligens mest ludisk forankret, men hos Celia vil jeg påstå at det heller vel så mye mot det narrative.

4.3.6 Oppsummering

Som tilfellet var ved *Inanimate Alice*, ser det ut til at informantene har rimelig god forståelse for det vi kan knytte direkte til den mediespesifikke kompetansen. Ingen føler det er vanskelig å navigere seg fram, og de får mye ut av det multimodale samspillet. Likevel uttrykker flere av informantene at teksten er vanskelig, og én av dem uttrykker direkte at hun føler frustrasjon. De gir også uttrykk for mindre engasjement for *Nightingale's Playground* enn *Inanimate Alice*. Jeg mener grunnen til det i større grad ligger i tekstens innhold enn form. For formen uttrykker de seg stort sett positivt til. Men selv om de mener at teksten er vanskelig og uttrykker et noe lunkent engasjement for den, mener jeg informantene i større grad klarer å reflektere rundt meningsinnholdet her enn i *Inanimate Alice*. Det kan virke paradoksalt. Hvis vi ser det opp mot det å lese med fordobling, vil jeg si at *Inanimate Alice* legger til rette for en lesing der innlevelsen er viktig, mens *Nightingale's Playground* i større grad legger til rette for at leserne selv må reflektere rundt teksten. Innlevelse ser det ut som om informantene gjør et forsøk på, mens de uttrykker seg mer lunkent eller negativt der de i større grad må reflektere rundt teksten selv. Dette er ett av flere perspektiver jeg skal se nærmere på i den siste delen av oppgaven.

5. Sammenfatning og drøfting av empiriske funn

I denne oppgaven studerer jeg elevers lesing av elektronisk litteratur for å undersøke hvilken kompetanse som kreves for å få mest ut av tekstene. Hovedtanken er at nivået på den e-litterære kompetanse må være sentralt for selve leseopplevelsen. Jeg har jobbet ut fra to forskningsspørsmål for å tilnærme meg problemstillingen. Den første er hva som kreves av generell litterær kompetanse, og den andre er hva som kreves av mediespesifikk kompetanse. Så langt i oppgaven har jeg fokusert på å undersøke hva slags kompetanse informantene besitter. I en empirisk leseundersøkelse som dette er det sentralt i seg selv, men i denne sammenheng er det også et avgjørende utgangspunkt for å finne ut hva som kreves av elever i den videregående skolen for å få mest mulig ut av lesingen av elektronisk litteratur. Tidligere har andre vært inne på det samme spørsmålet ut fra en mer teoretisk tilnærming (Ensslin, 2007; Gunder, 2004; Rustad, 2008a). Jeg har undersøkt dette ut fra faktiske lesere i en spesiell kontekst.

Som jeg har skrevet tidligere, kan man ikke se den generelle og den mediespesifikke kompetansen uavhengig av hverandre i lesing av elektronisk litteratur. Kategoriene er likevel nyttige i en undersøkelse som dette⁵⁷. Mitt inntrykk er at den mediespesifikke kompetansen har hatt stort fokus i tidligere forskning på elektronisk litteratur. Det kommer nok av at dette er et nytt element i forhold til tradisjonell trykt litteratur, og at det dermed har vært et interessant forskningsområde. Nylig har vi sett en økt interesse for å forske på elektronisk litteratur gjennom nærlesninger som i mindre grad enn tidligere forskning er forankret i en mediespesifikk teori. Artiklen ”A [S]creed for Digital Fiction” (Bell, et al., 2010), som er skrevet av sentrale forskere på feltet i Europa, peker ut en kurs i en slik retning. Denne oppgaven må kunne ses som en del av en slik trend fordi den tar for seg lesing av enkelte tekster i en skolekontekst. Det mediespesifikke perspektivet er så absolutt med. Siden det må sies å være en så sentral del av tekstenes form, er det neppe er ønskelig å utelate det. Likevel må det sies å være underordnet det generelle litterære perspektivet.

Det preger også strukturen i oppgaven. I teoridelen begynner jeg med det generelle (og viktigste) for så å gå over til det mer spesifikke, altså mediekompetansen. I gjennomgangen

⁵⁷ Kategoriene kan delvis ses i sammenheng med Ricoeurs hermeneutiske bue der han bruker begrepene forklarende (strukturell) og fortolkende (hermeneutisk) tilegnelse (Ricoeur, 1981). (Se ”Det kvalitative forskningsintervju”). Det mediespesifikke vil falle inn under det strukturelle, men også deler av den tradisjonelle litterære kompetansen vil falle inn under her. I denne oppgaven har jeg imidlertid fokusert mest på den fortolkende delen av den tradisjonelle litterære kompetansen.

av informantenes resepsjon av tekstene er denne strukturen til en viss grad snudd. Her begynner jeg med elevenes generelle betraktninger før jeg går over på det mer mediespesifikke. Fiksjonskompetansen og den mer generelle litterære kompetansen kommer til slutt. Denne strukturen kan vi se i forhold til den hermeneutiske sirkelen (helhet – del – helhet). Med den i tankene vet vi også at verken del eller helhet kan ses uanhengig av hverandre.

I sammenfatningen og drøftingen som følger vil jeg bruke en liknende struktur som i tekstgjennomgangen. Jeg vil starte med å ha fokus på det mediespesifikke for så å se mer på den generelle litterære kompetansen. Etter det vil jeg oppsummere problemstillingen ved å se på hva man kan legge i begrepet e-litterær kompetanse med tanke på elever i den videregående skolen. Til slutt vil jeg se på hvorfor jeg mener det kan være fruktbart å lese elektronisk litteratur i den videregående skolen.

5.1 Mediespesifikk kompetanse

5.1.1 Marginal opplevelse av frustrasjon

I innledningen pekte jeg på hvordan en del tidligere forskning har vist at elektronisk litteratur ofte oppleves som frustrerende og vanskelig tilgjengelig for studenter (Evans & Po, 2007; Miall & Dobson, 2001; Mott, 2007). Men hovedårsaken til det ser ut til å være den hypertekstuelle strukturen. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke tekster med en mer lineær struktur. Grunnen til det er, som jeg tidligere har nevnt, at jeg ser en utvikling mot at det skrives flere slike tekster, og at en del lærere begynner å trekke inn slike tekster i undervisningen, i alle fall i engelskspråklige land⁵⁸. Og siden jeg bruker slike tekster, har jeg ikke følt behov for å legge særlig teoretisk vekt på hypertekstualiteten. Men siden holdningen om at elektronisk litteratur skaper frustrasjon hos leserne ser ut til å være utbredt⁵⁹, har jeg skrevet om det i innledningen og undersøkt hvordan informantene opplever det.

Undersøkelsen viser at ingen av informantene opplever frustrasjon i lesingen av *Inanimate Alice*. De uttrykker at de hadde god kontroll over både navigasjonen og handlingen. Noe

⁵⁸ Se "Innledning".

⁵⁹ Jeg uttaler meg her på bakgrunn av faglitteraturen jeg har lest i forbindelse med denne oppgaven, og samtaler med forskere og lærere.

annerledes var det med *Nightingale's Playground*, selv om de også her viste god fortrolighet med den ergodiske aktiviteten. Selv om bare én av informantene uttrykker at hun følte frustrasjon i møte med teksten, sier måten flere av dem leste på, noe om utfordringer innen den e-litterære kompetansen. For flere av informantene (Anne, Bent og Celia) hadde nemlig en spilliknende lesestrategi. De var mer opptatt av å komme seg fortest mulig videre i håp om å nå et klimaks. Det knyttet de gjerne til forventningen om et møte Alex. En slik forventning mener jeg har sammenheng med elevenes tekstuelle bakgrunn, først og fremst hvilken type litteratur de hadde lest tidligere, og deres erfaring med dataspill. Det vil jeg hevde er styrende for deres forventningshorisont.

5.1.2 Forventningshorisont og mediespesifikk kompetanse

I kartleggingen av informantenes bakgrunn så vi at flere av dem hadde en god del erfaring med dataspill, og at de leste mest spenningslitteratur og fantasy på fritida. Jauss sitt begrep *forventningshorisont*, som jeg skrev om i teoridelen, dreier seg om at vi møter det litterære verket med forventninger som bygger på tidligere tekster vi har lest. I denne sammenhengen må vi også kunne si at erfaring med skjermttekster og dataspill er viktig. At forventninger blir brutt, ser Jauss på som et kvalitetstegn. Etter å ha lest *Inanimate Alice* uttrykker informantene at det var noe annet enn de hadde forventet. Med tanke på at de ikke hadde lest elektronisk litteratur før, er ikke det så rart. Dette var noe helt annet enn de var vant med å lese i skolesammenheng. Likevel var ikke denne teksten så radikalt forskjellig fra det de hadde lest før, at de ble særlig usikre. Deres erfaring med dataspill, andre skjermttekster og litteratur generelt, gjorde at de fort følte seg forholdsvis sikre på formen.

Noe annerledes var det med *Nightingale's Playground*. Her ble dataspillbakgrunnen til flere av informantene styrende for hvordan de leste teksten. Tekstens form vekket en forventningshorisont som i større grad aktiviserte deres erfaring med dataspill enn med skjønnlitteratur. Dette underbygger Cullers (2002) og Tønnessens (2007) vektlegging av at den litterære kompetansen er avhengig av både et kvalitativt og et kvantitativt arbeid med tekster. Siden den elektroniske litteraturen er et nytt bekjentskap for elevene, er det kanskje ikke så rart at de leser som de gjør. Jeg mener det er grunn til å tro at dersom elevene hadde lest mer elektronisk litteratur, så hadde de lest teksten noe annerledes. Følgelig vil jeg også anta at erfaringen de gjorde i møte med *Nightingale's Playground* gjør at de legger opp en annen lesestrategi neste gang de eventuelt skal lese elektronisk litteratur.

En annen grunn til at flere av informantene velger å lese *Nightingale's Playground* for å komme seg fortest mulig gjennom, mener jeg har sammenheng med situasjonskonteksten. Det at tekstene ble lest i et klasserom, tror jeg har stor betydning for måten de ble lest på. Gjennom observasjonen av elevenes lesing av teksten fikk jeg et inntrykk av at det, i alle fall blant guttene, gikk prestisje i å komme seg fortest mulig til et klimaks, slik at de kunne fortelle de andre hva som ventet dem.

En slik måte å lese på vil jeg også se i sammenheng med informantenes erfaring med spenningslitteratur. Forventningen om en avslutning der vi får et klart svar på tekstens konflikt, ser ut til å være rådene hos elevene. Slik sett ser det ut til at elevenes forventningshorisont i større grad styres av den tekstuelle bakgrunnen de har skaffet seg fra fritida, enn den de har fått i skolesammenheng. Det kan absolutt ha sammenheng med at den elektroniske litteraturen de leste, likner tekster de har lest i fritida. De fleste av informantene uttrykte jo også at tekstene de leste, brøt med forventningene de hadde. De var veldig annerledes enn det de var vant med å lese på skolen. Likevel vil jeg trekke fram at både Bent og Celia får en god del ut av *Nightingale's Playground*. For når de opptager at forventningene blir brutt, klarer de til en viss grad å akkomodere sin oppfattelse av teksten. På denne måten viser de at de har kommet et steg videre i opparbeidelsen av e-litterær kompetanse. Gunder ser på det å tilpasse lesingen etter det man leser som en sentral del av den litterære kompetansen i sin studie av elektronisk litteratur (Gunder, 2004). De omtalte informantene gjør nok det, men ikke på den mest hensiktsmessige måten. Men de viser altså en evne til å tilpasse lesingen når de får økt forståelse for hva dette dreier seg om.

Jauss (1981) skriver ikke om at forventningshorisonten forandrer seg i ulike kontekster. Men denne studien indikerer at vi hos elever i skolesammenheng kan skille mellom en forventningshorisont som bygger på erfaringer fra skolen, og en forventningshorisont som bygger på erfaringer de har gjort seg på fritida. Muligens kan lesing av elektronisk litteratur i skolen være med på å bryte ned det klare skillet mellom skole og fritid og gjennom det være med på å gi elevene bedre lesekompetanse⁶⁰.

Ytterligere en grunn til flere av informantene leste *Nightingale's Playground* på den måten jeg har omtalt, vil jeg si har å gjøre med selve temaet og komposisjonen i form av at handlingen utspiller seg på flere forskjellige tidsplan. Det har jeg skrevet om under "Betragtninger" under kapitlet om *Nightingale's Playground*. Informantene har formodentlig

⁶⁰ Det har andre vært inne på tidligere, for eksempel Walker (2007) og Mott (2007). Se "Innledning".

liten erfaring med tekster med en såpass kompleks handlingsstruktur, og det går ut over måten de leser den på. Det må sies å ha med den generelle litterære kompetansen å gjøre.

5.1.3 Elevenes opplevelse av samspillet mellom modalitetene

Undervisningsopplegget denne studien bygger på, ble holdt som en del av arbeidet med sammensatte tekster i en Vg2-klasse på studiespesialiserende utdanningsprogram. Som en innledning til opplegget ble forholdet mellom ulike modaliteter, slik de er framstil i læreboka *Grip Teksten* for Vg2 (Dahl, 2007), gått gjennom. Denne framstillingen bygger på van Leeuwens teori (2005). Den ble derfor kort gjennomgått i teoridelen. Men det ser ikke ut til at elevene har brukt dette teoretiske utgangspunktet i lesingen av den elektroniske litteraturen. Som jeg har nevnt før i oppgaven, er ikke denne teorien veldig dekkende for arbeidet med elektronisk litteratur, selv om den nok kan bidra med noen interessante aspekt.

Mer relevant for arbeid med elektronisk litteratur, både i skolen og akademisk sammenheng, vil jeg hevde Kress sitt begrep *funksjonell spesialisering* (Kress, 2003, s. 46), er. Å kunne reflektere hvordan den helhetlige informasjonen fordeler seg mellom ulike modaliteter, mener jeg må ses på som en del av den e-litterære kompetansen.

På dette området kommer informantene med mange gode betraktninger. Kort oppsummert kan vi nevne at de trekker fram at lyden og musikken er med på å bygge opp stemningen i teksten og til å få fram følelsene til hovedpersonene. Fargebruken peker de på at har en liknende funksjon. Ellen ser også på fargebruken i del 2 av *Nightingale's Playground* som en intratekstuell allusjon som viser til spillet i del 1, og som dermed er med på å øke spillfølelsen i del 2. Verbalteksten er viktig for å føre handlingen videre, eller ”fortelle deg hva som skjer”. Det er også den som i hovedsak skaper inntrykket de får av personene i teksten. Bildenes sentrale funksjon er, i følge informantene, å gi en oversikt av miljøet og settingen rundt handlingen.

Enkelte av informantene mener at bildene er med på å hindre dem i å skape egne bilder, men flere av dem hevder at de er nødt til å skape bilder selv. De trekker fram at bildene stort sett fungerer som kulisser for handlingen. Selve handlingen er man nødt til å tenke seg til selv. Dette gjelder for begge tekstene. Men mest opplagt er det i *Nightingale's Playground*, der handlingen som presenteres gjennom verbalteksten, ofte foregår på et annet tidsplan enn bildene.

Alt i alt synes jeg informantene viser en forholdsvis god forståelse for samspillet mellom modalitetene. Det kan nok komme av at de er vant til å lese sammensatte tekster, både trykte, på skjerm og på film. Ser vi det i en større sammenheng, altså opp mot lesing av tekster mer generelt, kan vi trekke inn begrepet translitterasitet fra innledningen. Der så vi at Thomas et. al. (2007) mener at translitterasitet i elektronisk litteratur handler om hvordan auditive, visuelle og interaktive modaliteter fungerer sammen. Denne studien mener jeg viser at det ikke er her utfordringen ligger med tanke på lesing av elektronisk litteratur i skolesammenheng⁶¹. Undersøkelsen viser at informantene har mer å hente på området jeg betegner som generell litterær kompetanse.

5.2 Generell litterær kompetanse

Cullers begrep *litterær kompetanse* er altså det teoretiske utgangspunktet i denne oppgaven. Selv om han først og fremst retter seg mot litteraturundervisning på universitetsnivå, kommer han med perspektiver som kan overføres også til arbeidet med litteratur i den videregående skolen. Jeg mener han kommer med tre hovedpoenger som har vært viktig for oppbygningen av denne oppgaven. Det første er at den litterære kompetansen er noe som kan utvikles og forbedres. I skolesammenheng er det et viktig perspektiv. Det betyr ikke at vi stadig skal se på elevenes lesninger som mangelfulle, snarere tvert imot. Litteraturundervisningen bør ta utgangspunkt i elevenes opplevelse av tekstene og bygge videre på dem. I den siste delen av dette kapitlet skal jeg drøfte begrepet litterær kompetanse i lys av funnene i denne oppgaven. Det andre hovedpoenget er at tekstens meningsinnhold vel så mye ligger hos leseren som i teksten. I den forbindelse har jeg i teoridelen trukket inn ulike teoretikere. Flere av dem mener at skjønnlitteratur bør leses på en annen måte enn sakprosa. Her har jeg spesielt trukket inn Steffensens tanker en fiktiv leseform (Steffensen, 1999) og det å lese med fordobling (Rokseth & Lillesvangstu, 2007; Steffensen, 1999; Tønnessen, 2007). Viktig i både teorien og ikke minst i intervjuene har vært å finne ut i hvilken grad informantene ser på den elektroniske litteraturen som skjønnlitteratur, og hvilket meningsinnhold de får ut av tekstene. Det tredje hovedpunktet til Culler er at den litterære kompetansen er avhengig både av en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming til tekster. Det er det punktet jeg vil starte med å utdype.

⁶¹ Dette gjelder tekster som ikke har en utpreket hypertekstuell struktur.

5.2.1 Kvalitativ og kvantitativ

Foruten Culler så mener også Tønnessen at den litterære kompetansen er avhengig av en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming til tekster. Dette synet kan neppe karakteriseres som spesielt kontroversielt. Likevel viste jeg i innledningen at det finnes motforestillinger. Miall og Kuiken har i alle fall i to artikler (Miall & Kuiken, 1994b, 1999) hevdet at ”foregrounding”, noe som vi må kunne se på som en del av den litterære kompetansen, er uavhengig av om de har studert litteratur eller ikke. Det må vi se i sammenheng med den kvalitative tilnærmingen. I denne studien har jeg ikke kunnet måle den kvalitative tilnærmingen, i forståelsen systematisk arbeid med litteratur i skolesammenheng. Til det har informantene for lik bakgrunn. Men, som jeg har skrevet, uttrykker de mest sentrale teoretikerne i denne oppgaven en holdning om at en kvalitativ tilnærming til litteratur vil heve den litterære kompetansen hos elevene. Det er også mitt syn. Noe av hovedpoenget med denne studien er å kartlegge elevenes litterære kompetanse for å få en oversikt over hva man bør fokusere på i det kvalitative arbeidet med elektronisk litteratur.

Når det gjelder den kvantitative tilnærmingen, er det jo viktig å presisere at ingen av informantene hadde lest elektronisk litteratur før undervisningsopplegget som ble holdt i forbindelse med denne studien. Det var ikke overraskende. Men min hypotese var at erfaring med andre typer tekster kunne spille en rolle for hvordan informantene leste den elektroniske litteraturen. Undersøkelsen tyder på at det er tilfellet. Noe av det mest bemerkelsesverdige ved undersøkelsen er at erfaring med dataspill ser ut til å spille en betydelig rolle for hvordan man leser visse typer elektronisk litteratur når man ikke har lest slike tekster tidligere. Det har jeg skrevet om ovenfor under ”Forventningshorisont og mediespesifikk kompetanse”. Dessverre klarte jeg ikke å oppdrive veldig litteraturinteresserte informanter. Men alle informantene uttrykte at de leste en del. Som jeg tidligere har beskrevet, dreide det seg i hovedsak om spenningslitteratur og fantasy. Det kan se ut til at også det spiller en rolle for hvordan de leste tekstene. Jeg vil knytte det opp mot det å lese med fordobling.

5.2.2 Fiksjonskompetanse

I begrepet *fiksjonskompetanse* ligger altså en holdning om at skjønnlitteraturen kan leses på en annen måte enn sakprosaen. Som jeg var inne på i teorikapitlet, skriver Steffensen om flere litterære konvensjoner.⁶² Den jeg har fokusert mest på i denne oppgaven, og som også en

⁶² Se ”Generell litterær kompetanse”.

andre har fokusert på, er det å lese med fordobling. Kort oppsummert handler det om å finne mening i teksten ut over det rent bokstavelige. Men teoriene jeg bygger på, mener ikke at det er én bestemt mening som ligger i teksten, man skal komme fram til. Leserne er med på å skape meningen selv. For å kunne få mest mulig ut av denne meningsskapingen må man aktivt reflektere rundt ulike deler av teksten.

Tønnessen skriver at man trenger ”et repertoar av ulike lesestrategier” (Tønnessen, 2007, s. 180), og Steffensen legger vekt på det å kunne velge passende leseform (Steffensen, 1999). Hvorvidt informantene har evne til å reflektere rundt om de leser skjønnlitteratur annerledes enn sakprosa, og om de opplever den elektroniske litteraturen som skjønnlitteratur, er spørsmål jeg har undersøkt i oppgaven. I responsen til *Inanimate Alice* svarer informantene ganske ulikt når jeg spør om de opplever teksten som skjønnlitteratur. Svarene til Anne og Celia indikerer at de i liten grad reflekterer over om de leser skjønnlitteratur annerledes enn de leser andre tekster. De er også usikre på hva som ligger i begrepet skjønnlitteratur. Ellen ser heller ikke på *Inanimate Alice* som skjønnlitteratur, men for henne ser det ut til at det har mer med tekstformen å gjøre – at den elektroniske litteraturen ikke inngår i det hun tenker på som skjønnlitteratur. Bent og Dagrun svarer at de ser på teksten som skjønnlitteratur, men de viser ingen særlig refleksjon rundt hva dette har å si for lesingen. På responsen til *Nightingale's Playground* ser vi et liknende resultat. Anne viser liten forståelse for begrepet skjønnlitteratur, mens de andre sier at de ikke tenker på det først og fremst som skjønnlitteratur. Årsaken til det ser her ut til å være tekstens multimodale og ergodiske karakter.

At ingen av informantene kommenterer titlene i tekstene de leste, kan også underbygge at de leser tekstene som noe annet enn skjønnlitteratur. I alle fall i skolesammenheng er det vanlig å reflektere litt rundt titlene, og de kunne for eksempel ha kommet fram til intertekstuelle referanser ved å undersøke dem nærmere.

Oppsummert kan vi si at informantene i liten grad ser på *Inanimate Alice* og *Nightingale's Playground* som skjønnlitteratur. Slik jeg ser det, er det tre grunner til det. For det første er de ikke vant til å reflektere rundt dette i utgangspunktet. For det andre skiller tekstene seg såpass mye fra det de tenker på som skjønnlitteratur, som naturligvis er trykt litteratur. Tekstene kan jo sies å likne vel så mye på film, dataspill og videoanimasjoner. For det tredje

må vi jo da kunne spørre oss om dette egentlig er skjønnlitteratur⁶³. Overgangen (remedieringen) fra et medium til et annet og utnyttelsen av skjermmediets affordanser gjør spørsmålet absolutt relevant⁶⁴. Men dette spørsmålet vil falle utenfor denne oppgavens omfang. Mer interessant i denne sammenhengen er det å se på hva informantene faktisk får ut av tekstene.

Tønnessen skriver at det å lese med fordobling på den ene siden handler om at vi kan "leve oss inn i teksten og glede oss over det vi kjenner igjen fra vårt eget liv eller det livet vi drømmer om" og på den andre siden "lese teksten mer distansert og reflektere over hvordan den er oppbygd, hva den minner oss om, og hvorfor den gjør inntrykk på oss" (Tønnessen, 2007). Det første må vi kunne si handler om innlevelse og engasjement, mens det andre handler om reflektere rundt for eksempel meningsinnholdet i teksten. Det er selvfølgelig viktig å påpeke at disse sidene av lesingen ikke kan ses uavhengig av hverandre. Men jeg mener det kommer fram interessante funn rundt dette i undersøkelsen. For det er ganske klart at informantene sett under ett viser størst engasjement for *Inanimate Alice*. Hovedgrunnen til det ser ut til å være at de synes teksten er spennende. Men dette er også en tekst som gir dem forholdsvis lite motstand i leseprosessen. Likevel vil jeg hevde at de i forholdsvis liten grad klarer å reflektere rundt tekstens meningsinnhold. Spørsmålene de stilte til teksten, kunne i liten grad hjelpe i en tolkning, og heller ikke mine spørsmål kunne de reflektere særlig rundt. Tema i teksten har de heller ikke mye å si om.

Ganske annerledes stilte det seg med *Nightingale's Playground*. De viste generelt mindre engasjement for den enn *Inanimate Alice*, men jeg vil hevde at de jevnt over viste bedre refleksjoner og fikk mer ut av meningsinnholdet i den teksten⁶⁵. For disse elevene var dette altså en tekst som i større grad la opp til refleksjon enn innlevelse og engasjement. Jeg vil se det i sammenheng med hva de leser på fritida og det å lese med innlevelse kontra det å lese mer analytisk.

Leselyst og lesekompetanse

Her er vi inne på et utfordrende tema for oss som jobber i skoleverket, nemlig forholdet mellom å fremme leselysten og å stille krav til lesingen for å utvikle lesekompetansen. Dette

⁶³ Fiksjon hadde på en side vært et mer dekkende begrep, siden det ikke er like knyttet til bokmediet. Men det er et mer ukjent begrep for elevene, og ville nok derfor ikke vært konstruktivt å bruke i denne sammenhengen.

⁶⁴ Hayles (2008, s. 2-5) tar så vidt opp spørsmålet. Konklusjonen hennes er at vi må utvide synet på hva som er litteratur.

⁶⁵ Unntaket er Anne som viste liten forståelse for *Nightingale's Playground*.

spørsmålet tas opp for eksempel av Hennig (2010). Informantene i denne undersøkelsen uttrykker da også et nokså lunkent forhold til litteraturundervisningen i skolen. De begrunner det først og fremst med at de stort sett møter tekster som ikke engasjerer dem. Erfaringsvis er også analyser etter skjematiske oppskrifter heller ikke med på å styrke leselysten. Likevel tenker nok mange som jobber i den videregående skolen at arbeid med slike ”oppskrifter” er med på å styrke elevenes kompetanse, og ikke minst ser det ut til at elevenes mange sensorer til eksamen i den videregående skolen ser ut til å måle kvaliteten på besvarelsene etter hvordan elevene skriver i forhold til et slikt skjema⁶⁶. Og det er vanskelig å komme bort fra at det som vektlegges på eksamen, er med på å styre måten undervisningen blir lagt opp på. Analyseskjemaer er dessuten nyttige for å få elevene til å reflektere over både innhold og form i teksten.⁶⁷

Ett av de viktigste spørsmålene i litteraturundervisningen i skolen mener jeg er hvordan vi kan øke elevenes litterære kompetanse samtidig som vi øker (eller i alle fall ikke minsker) leselysten. Som vi har sett i denne undersøkelsen, er det spenningen som er informantenes hovedmotivasjon for lesing på fritida. Vi som underviser i litteratur, ønsker at elevene skal komme videre og også se andre gleder ved lesingen. En kvalitativ og kvantitativ tilnærming til litteraturen kan være til hjelp til dette. Målet må være å hjelpe elevene til å komme opp på et nytt stadium i lesekompetansen⁶⁸, der det å lese fiktivt, altså med fordobling, faller naturlig. På dette stadiet vil elevene i større grad sette pris på andre sider ved lesingen enn for eksempel spenningen.

Spørsmålet blir da hvordan vi skal få leserne til å sette pris på å delta mer aktivt i leseprosessen selv. Dette er et stort spørsmål som går ut over denne oppgaven, og som kan ligge til grunn for videre forskning. Jeg vil likevel antyde at det å fokusere på at det å lese fiktivt innebærer en noe annen tilnærming enn det å lese faktisk, for å bruke Steffensens

⁶⁶ Det er i alle fall min erfaring. Elever skriver ”mer fritt” blir ofte hardere dømt enn de som skriver ”mer skjematisk. Men det er viktig å presisere at dette kun er min erfaring. Jeg har ingen forskning å bygge på her.

⁶⁷ Jon Smidt og Geir Knudsen hadde en debatt i *Norsklæreren* i 1992. Det blir ikke riktig å si at den tar for seg akkurat dette spørsmålet, men veldig kort kan vi si at den handlet om opplevelse og subjektivitet kontra faglighet (Knudsen, 1992; J. Smidt, 1992a, 1992b), og det er jo spørsmål som grenser til det jeg skriver om her.

⁶⁸ Mange har skrevet om ulike stadier i leseutviklingen. En av de mest siterte de siste årene, er L. A. Appleyard, S.J. I boken *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* (Appleyard, 1991) deler han leseutviklingen inn i fem faser basert på en rekke studier. Informantene i denne undersøkelsen lar seg verken enkeltvis eller som gruppe plasseres i én av disse kategoriene. De veksler mellom de ulike kategoriene.

begreper⁶⁹. Hvis man jobber systematisk med dette med tekster som engasjerer elevene før og ved siden av at man innfører mer analytiske begreper, tror jeg man kan kombinere både engasjement og faglighet. Elektronisk litteratur tror jeg absolutt kan være en del av dette arbeidet. Og dersom refleksjonen etter hvert ”automatiseres” i større grad enn hos informantene i denne studien, vil jeg tro at de viser større engasjement for mer krevende tekster⁷⁰.

5.3 Hva er e-litterær kompetanse?

I teoridelen skrev jeg litt om hva forskere tidligere har lagt i det jeg her har valgt å kalle e-litterær kompetanse. Jeg trakk fram Ensslin som den som har skrevet mest om nettopp dette. Hennes holdning om at litterære konvensjoner er relative fenomener som stadig er i utvikling, vil jeg i alle høyeste grad støtte. Likevel må vi kunne si noe om hva som inngår som en del av den e-litterære kompetansen. Strukturen på denne oppgaven sier en del om hvordan jeg tenker om det. Jeg deler det inn i mediespesifikk kompetanse og generell litterær kompetanse. Den mediespesifikke kompetansen dreier seg om å kunne tilegne seg en forståelse av samspillet mellom de ulike modalitetene, og om å kunne navigere og skaffe seg oversikt gjennom den ergodiske aktiviteten. Å kunne navigere og oppleve koherens i hypertekster må vi også se på som en del av den e-litterære kompetansen, siden mange e-litterære tekster har en hypertekstuell struktur. Det er kanskje dette det har vært mest fokus på i forskningen så langt (for eksempel hos Ensslin (2007), Ensslin & Pope (2010), Gunder (2004), Pope (2007) og Rustad (2008a)), men, som jeg har skrevet tidligere, har ikke det hatt fokus her, siden tekstene i denne undersøkelsen ikke kan karakteriseres som hypertekster.

Den generelle litterære kompetansen er det skrevet mye om, og jeg har ikke gått inn på alle aspekter av den her. Jeg har hovedsakelig konsentrert meg om det å kunne lese fiktivt og under det å kunne lese med fordobling⁷¹. Men jeg mener at dette er en sentral del av den e-litterære kompetansen, som det ikke har vært veldig stor fokus på i tidligere forskning. Det kan være flere grunner til det. Én opplagt grunn er at elektronisk litteratur har vært sett på

⁶⁹ Jeg vil påpeke at det ikke er skarpt skille mellom leseformene, men at de har noe ulike konvensjoner, som Steffensen påpeker.

⁷⁰ Det at *Nightingale's Playground* ikke skapte like stort engasjement som *Inanimate Alice*, kan selvfølgelig komme av helt andre ting enn at den opplevdes som vanskelig. Men inntrykket mitt etter intervjuene var at hovedgrunnen til at den ikke opplevdes som like engasjerende, var at man måtte bidra med mer refleksjon selv. Det brøt nok med deres forventning.

⁷¹ Flere aspekter av den litterære kompetansen enn det jeg har omtalt her, finnes for eksempel i Hennig (2010, s. 82-85).

som noe ”nytt” fenomen, og at man dermed har villet fokusere på det nye, altså det som skiller det fra trykte tekster. En annen grunn kan være at forskningen i hovedsak har vært gjort med studenter i på høyskole og universitetsnivå (Ensslin, 2007; Ensslin & Pope, 2010; Zuern, 2010). Jeg mener det er grunn til å tro at studenter som søker seg til studier der arbeid med elektronisk litteratur inngår, har opparbeidet seg en større litterær kompetanse enn en gjennomsnittselev i den videregående skolen. Derfor er kanskje ikke dette aspektet så åpenbart når en arbeider med studenter på dette nivået.

Hva har så denne studien å tilføre forskningen på feltet? Først og fremst viser studien at informantene viser forholdsvis god innsikt i den mediespesifikke kompetansen. Navigeringen har de lite problemer med, og de viser jevnt over god kompetanse når det gjelder forståelsen av forholdet mellom modalitetene. Når det gjelder den generelle litterære kompetansen, har informantene mer å gå på. Selv om de kommer med mange gode og relevante refleksjoner, spesielt om *Nightingale's Playground*, mener jeg absolutt at de har mer å hente her. Det gjelder særlig det å reflektere rundt meningsinnholdet i tekstene, det som vi i skolen gjerne omtaler som tolkning, og som vi må kunne se i sammenheng med det å lese med fordobling. Med tanke på at tidligere forskning har hatt såpass stort fokus på det mediespesifikke, vil hevde at denne undersøkelsen absolutt bidrar med nye perspektiv til forskningen. Dette perspektivet kan ligge til grunn for følger for eventuell undervisning av elektronisk litteratur i skolesammenheng.

5.4 Hvorfor bør man lese elektronisk litteratur i skolen?

Helt til slutt vil jeg ta opp igjen spørsmålet om det kan ha noe for seg å lese elektronisk litteratur i skolen. Hva er forholdet mellom det jeg her beskriver som e-litterær kompetanse, og det man jobber etter i *Kunnskapsløftet*? Som jeg skrev i innledningen, ville en inngående analyse av dette forutsette en grundig gjennomgang av læreplanen. Jeg vil bare lufte noen tanker basert på resultatene av denne studien og min erfaring som lærer i den videregående skolen.

Hvis vi begynner med de grunnleggende ferdighetene, inngår både det å kunne lese, og herunder utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster, og å kunne bruke digitale verktøy. Arbeid med elektronisk litteratur vil kunne være med på å fremme en bredere litterasitet med grunnlag i begge disse to grunnleggende ferdighetene, som er felles for alle fag.

Læreplanens fokus på sammensatte tekster, som er et eget hovedområde i norskfaget på alle trinn, er også med på å legitimere lesing av elektronisk litteratur i skolesammenheng. En utfordring her er selvfølgelig at det er såpass lite elektronisk litteratur som foreligger på norsk. Engelskfaget kan selvfølgelig være et alternativ. Men som jeg skrev i innledningen, mener jeg at kommunikasjon og kultur kan være rett fag å innføre lesing av elektronisk litteratur på i første omgang. I hovedområde for kommunikasjon og kultur 2 står det følgende:

Hovedområdet dreier seg om teksters oppbygging på ulike nivåer, om tekstenes individuelle kjennetegn i en særskilt situasjon, og om kulturers sjangernormer. Det dreier seg om hvordan et samfunn består av ulike tekstkulturer med ulike oppgaver, som opplysning, politikk, samfunnsstyring, religion, kunst og underholdning. Hovedområdet omfatter hvordan normer for produksjon og vurdering av tekster utvikles og forandres i forskjellige tekstkulturer. Sammenlikning av tekster fra ulike tekstkulturer inngår i hovedområdet. (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Dette er altså et fag der man skal arbeide med et bredt spekter av tekster. Å se på hvordan tekster kan utvikle seg i takt med den teknologiske utviklingen må her ses på som fruktbart. Til nå har nok elektroniske fagtekster hatt en plass i faget ut fra en slik tankegang. Jeg mener altså det kan være fruktbart å behandle fiksjonstekster på en tilsvarende måte.

Resultatene av studien jeg har foretatt, mener jeg underbygger at man må se på e-litterær kompetanse mer i sammenheng med en generell litterær kompetanse enn som noe helt nytt. Det er kanskje riktig som Ensslin skriver, at "literary competence needs to be revisited" (Ensslin, 2007, s. 129). Men det er ikke snakk om noe klart brudd, i alle fall ikke når det gjelder tekstene informantene i denne studien har lest.⁷² Det gjør det kanskje lettere og mer aktuelt å trekke inn elektronisk litteratur i skolesammenheng. Selv om *Inanimate Alice* og *Nightingale's Playground* skapte noe ulikt engasjement blant informantene, tolker jeg deres respons som at de ble langt mer engasjerte av disse tekstene enn det de vanligvis blir av tekster de møter i skolesammenheng. Under observasjonen av lesingen viste elevene, spesielt under lesingen av *Inanimate Alice*, en begeistring det, etter min erfaring, er forholdsvis langt imellom i klasserommet. Det kan tyde på at det å lese elektronisk litteratur som en del av litteraturundervisningen (uansett fag), kan være en del av det å ta utgangspunkt i det som engasjerer elevene og noe de sitter inne med en del kunnskap om, nemlig å navigere seg gjennom en skjermt tekst og orientere seg i multimodale uttrykk. Da kan elevene gjennom kvalitative og kvantitative tilnærminger utvikle sin litterære horisont og tilegne seg litterær

⁷² Når det gjelder hyperfiksjoner kan det nok imidlertid stille seg noe annerledes.

kompetanse som er til nytte for lesing av både elektronisk og trykt litteratur. På den måten vil fokuset på skillet mellom det trykte og det digitale bli mindre, og dermed blir det en del av overgangen fra *litterasitet* til *translitterasitet*.

Litteraturliste

- Aarnes, S. A. (1995). Den litterære arv i dag *Vår litterære arv, privilegium og forpliktelse. Seminar i Oslo 1994* Bergens Riksmålsforening og Det norske akademi for språk og litteratur.
- Aarseth, E. (1997). *Cybertext : perspectives on ergodic literature*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Aas, M., Huke, M., Marta Magnus, & Knudsen, R. L. (2005). *Hva sier trærne? Digitale fortellinger*. Lokalisert, på <http://ulyd.bek.no/marte/>
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Det norske Samlaget.
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl. utg.). [Lund]: Studentlitteratur.
- Andrews, J. ([S.a.]). *Arteroids 3.11* Lokalisert, på <http://vispo.com/arteroids/indexenglish.htm>
- Ankerson, I., & Sapnar, M. (2001). *Cruising*. Lokalisert, på http://collection.eliterature.org/1/works/ankerson_sapnar_cruising/cruising-launch.htm#
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader : the experience of fiction from childhood to adulthood*. [Cambridge]: Cambridge University Press.
- Barthes, R. (1977). Rhetoric of the image. I R. Barthes (Red.), *Image, Music, Text* (s. 32-52). Oxford: Fontana Press.
- Barthes, R. (1994). Forfatterens død. I K. Stene-Johansen (Red.), *I tegnets tid* (s. 49-54). Oslo: Pax Forlag.
- Bell, A., Ensslin, A., Ciccoricco, D., Rustad, H., Laccetti, J., & Pressman, J. (2010). A [S]creed for Digital Fiction. Lokalisert på <http://www.electronicbookreview.com/thread/electropoetics/DFINative>
- Bevan, R., & Wright, T. (2000). *Online Caroline* Lokalisert, på <http://www.onlinecaroline.com>
- Birkeland, T., & Storaas, F. (1993). *Den norske biletboka*. [Oslo]: Landslaget for norskundervisning : Cappelen.
- Bjørkeng, P. H. (1999). Klassesamtalen om litteratur. I I. Moslet (Red.), *Norskdidaktikk. Ei grunnbok* (s. 194-202). Oslo: Tano Aschehoug.
- Bolter, J. D. (2001). *Writing space : computers, hypertext, and the remediation of print* (2nd utg.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Børresen, P. F. E. (2005). Fiksjonskompetanse - en vei til økt leselyst? *Norsklæreren* 5/2005, 41-46.
- Campbell, A., & Alston, J. ([S.a.]). *Nightingale's Playground*. Lokalisert 2010, på <http://www.nightingalesplayground.com/>
- Cardiff, J. (1999). *The Missing Voice (Case Study B)* Lokalisert, på http://www.cardiffmiller.com/artworks/walks/missing_voice.html
- Ciccoricco, D. (2007). *Reading network fiction*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Coover, R. (1992). The End of Books. *New York Times Book Review*.
- Coover, R. (2011). *Voyage Into the Unknown. The Electronic Literature Collection Volume Two*. Lokalisert, på http://collection.eliterature.org/2/works/coover_voyage_into_the_unknown.html

- Culler, J. (2002). *Structuralist poetics : structuralism, linguistics and the study of literature*. London: Routledge.
- Dahl, B. H. (2007). *Grip teksten : norsk vg2 : studieforberedende utdanningsprogram* (Fellesutg., bokmål/nynorsk utg.). [Oslo]: Aschehoug.
- Dahl, B. H. (2009). *Grip teksten : norsk Vg1 : studieforberedende utdanningsprogram* (2. utg. [bokmål/nynorsk] utg.). [Oslo]: Aschehoug.
- Douglas, J. Y. (2000). *The end of books - or books without end? : reading interactive narratives*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Douglas, J. Y., & Hargadon, A. (2001). The Pleasure of Immersion and Engagement: Schemas, Scripts and the Fifth Business *Digital Creativity Volume 12*(Number 3), 153 - 166.
- . *Electronic Literature Organization*. ([S.a.]). Lokalisert, på <http://www.eliterature.org/about>
- Engberg, M. (2007). *Born digital : writing poetry in the Age of New Media*. Uppsala: Uppsala Universitet og Blekinge Tekniske Högskola.
- Engebretsen, M. (2001). *Nyheten som hypertext : tekstuelle aspekter ved møtet mellom en gammel sjanger og ny teknologi*. Kristiansand: IJ-forl.
- Engebretsen, M. (2007). *Digitale diskurser : nettavisen som kommunikativ flerbruksarena*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Ensslin, A. (2007). *Canonizing hypertext : explorations and constructions*. London: Continuum.
- Ensslin, A., & Pope, J. (2010). Digital Literature in Creative and Media Studies. I R. Simanowski, J. Schäfer & P. Gendolla (Red.), *Reading Moving Letters. Digital Literature in Research and Teaching. A Handbook* (s. 311-328). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Evans, E., & Po, J. (2007). A break in the transaction: Examining students' responses to digital texts *Computers and Composition, Volume 24*, , (Issue 1, 2007), Pages 56-73
- Farsethås, A. (2002). *Psykologiske og estetiske idealer : om Hamsuns bruk av "det ubevidste Sjæleliv", samt en lesning av Sult*.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? : the authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Fisher, C. (2001). *These Waves of Girls*. Lokalisert, på <http://www.yorku.ca/caitlin/waves/>
- Gendolla, P., & Schäfer, J. (Red.). (2007). *The aesthetics of net literature: writing, reading and playing in programmable media*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Gendolla, P., Schafer, J., & Tomaszek, P. (2010). Net Literature in the Classroom. Teaching Practice at the University of Siegen. I R. Simanowski, J. Schäfer & P. Gendolla (Red.), *Reading Moving Letters. Digital Literature in Research and Teaching. A Handbook* (s. 273-289). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Gillepsie, W., Rettberg, S., Stratton, D., & Marquardt, F. (1998). *The Unknown*. Lokalisert, på <http://www.unknownhypertext.com/>
- Goicoechea, M. (2010). Teaching Digital Literature in Spain. Reading Strategies for the Digital Text. I R. Simanowski, J. Schäfer & P. Gendolla (Red.), *Reading Moving Letters. Digital Literature in Research and Teaching. A Handbook* (s. 345-365). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Grigar, D. (2004). *Fallow field: A story in two parts*. Iowa Review Web. Lokalisert, på http://iowareview.uiowa.edu/TIRW/TIRW_Archive/tirweb/feature/grigar/fallowfield/fallow_field_opening.html
- Gunder, A. (2004). *Hyperworks : on digital literature and computer games*. Uppsala: Avd. för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala.

- Haakedal, E. (2010). Klartekst og skjult tekst i en barneskoles høytidskultur. I E. S. Tønnesen (Red.), *Sammensatte tekster. Barns tesktpraksis* (s. 192-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halvorsen, K. (1993). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Bedriftsøkonomens forl.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and Deep attention: the Generational Divide in Cognitive Modes. *Profession*, 187-199.
- Hayles, N. K. (2008). *Electronic literature : new horizons for the literary*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Hemstad, R., & Sørensen, Ø. (1998). *Jakten på det norske : perspektiver på utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse : innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Herring, S. C. (2007). A Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse. *Language@Internet*, 4.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed : litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. [København]: Danmarks lærerhøjskole.
- Heyward, M. (1997). *I am a singer*. Sydney: Megan Heyward/Australian film commision.
- Heyward, M. (2001). *Of day, of night*. Sydney: Eastgate.
- Hirsch, E. D., Kett, J. F., & Trefil, J. (1987). *Cultural literacy: what every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Holland, N. N. (1975). *5 readers reading*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Hvistendahl, R. (2000). "Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann-" : en studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900. Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet Unipub.
- Industries, Y.-H. C. H. ([S.a.]). *Dakota*. Lokalisert, på <http://www.yhchang.com/DAKOTA.html>
- Iser, W. (1978). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur (G. Kelstrup, Overs.). I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser : en antologi om receptionsforskning* (s. 102 - 133). [København] ;: Borgen.
- Jackson, S. (1992). *Patchwork girl*. Watertown, Mass.: Eastgate Systems.
- Jackson, S. (1997). *Stitch Bitch: the patchwork girl* Paper presentert ved Transformations of the Book Conference, MIT. <http://web.mit.edu/comm-forum/papers/jackson.html>
- Jauss, H. R. (1981). Litteraturhistorie som utfordring til litteraturvitenskapen IM. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser : en antologi om receptionsforskning* (s. 56 - 91). [København] ;: Borgen.
- Johnson, B. (1993). Teacher-As-Researcher. *ERIC Clearinghouse on Teacher Education Washington DC*. Lokalisert på <http://www.ericdigests.org/1993/researcher.htm>
- Joyce, M. (1996a). *Afternoon : a story*. Watertown, Mass. ;: Eastgate Systems.
- Joyce, M. (1996b). *Twelve Blue*. Lokalisert, på http://collection.eliterature.org/1/works/joyce_twelve_blue/Twelve_Blue.html
- Kendall, R. (2006). *Faith. Electronic Literature Collection Volume 1*. Lokalisert, på http://collection.eliterature.org/1/works/kendall_faith.html
- Kendall, R., & Retry, J.-H. (2000). *Towards an Organic Hypertext*. Paper presentert ved Proceedings of the Eleventh ACM on Hypertext and Hypermedia, San Antonio, TX, USA. www.iut.univ-paris8.fr/~rety/articles/ht00.doc

- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene : problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Knudsen, G. (1992). Jon Smidt i teori og praksis. Noen kritiske synspunkter. . *Norsklæreren*, 2/1992, 48-58.
- Koskimaa, R. (2010). Teaching Digital Literature through Multi-Layered Analysis IR. Simanowski, J. Schäfer & P. Gendolla (Red.), *Reading Moving Letters. Digital Literature in Research and Teaching. A Handbook* (s. 299-310). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images : the grammar of visual design* (2nd utg.). London: Routledge.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling : teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lokalisert, på <http://www.udir.no/grep>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans. 2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalsvik, B. N. (1993). Narrativ og sosial identitet: Nordahl Rolfsen som sosialdemokratisk ideolog. *Norsklæreren* 5/1993, 5-11.
- Laccetti, J. (2007). Inanimate Alice pedagogy project. Lesson Plan and education resource pack. Lokalisert på <http://inanimatealice.com/education/iteachregistration.html>
- Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0 : critical theory and new media in an era of globalization* ([3rd utg.]). Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Liestøl, G., Hannemyr, G., & Fagerjord, A. (2009). *Sammensatte tekster : arbeid med digital kompetanse i skolen*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S., Dahll-Larssøn, H., Rokseth, R., Bjorvand, A.-M., & Mørk, K. L. (2007). *Inn i teksten - ut i livet : nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforl.
- Lothe, J., Solberg, U., & Refsum, C. (1997). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforl.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar : klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. [Kristiansand]: Høgskolen i Agder, Fakultet for humanistiske fag.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing: samansette fagtekstar i skulen* (Vol. nr. 185). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. (2002). Heltefortellinger og andre fortellinger med lykkelig slutt. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa : utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 174-195). Oslo: Universitetsforl.
- Magnhildøen, B. (2006). *PlaintextPerformance*. Lokalisert, på http://collection.eliterature.org/2/works/magnhildoen_plaintextperformance.html
- Mangen, A. (2006). *New narrative pleasures? : a cognitive-phenomenological study of the experience of reading digital narrative fictions*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Arts, Department of Art and Media Studies.
- Mateas, M., & Stern, A. (2005). *Façade*. Lokalisert, på <http://www.interactivestory.net/>
- Miall, D. S., & Dobson, T. (2001). Reading Hypertext and the Experience of Literature *Journal of Digital Information*, 2(1). Lokalisert på <http://journals.tdl.org/jodi/article/viewArticle/35/37>
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994a). Beyond Text Theory: Understanding Literary Response (Vol. 17, s. 337-352). Discourse Processes: Ablex Publishing Corporation.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994b). Foregrounding, Defamiliarization, and Affect: Response to Literary Stories. *Poetics*, 22, 389-407

- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28, 121-138.
- Moestrup, M. ([S.a.]). *M M– Et brevprojekt Afsnit P*. Lokalisert, på <http://www.afsnitp.dk/galleri/mm/home.html>
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven : en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Montford, N. (2008). ppg 256. Lokalisert, på <http://nickm.com/poems/ppg256.html>
- Mott, C. (2007). Electronic Literature Pedagogy: A Questionable Approach. *Electronic Literature: New Horizons for the Literary: Supplemental Online Essays*. Lokalisert på <http://newhorizons.eliterature.org/essay.php?id=3>
- Moulthrop, S. ([S.a.]). *Victory garden*. Watertown, Mass.: Eastgate Systems.
- Munroe, J. (2011). *Everybody Dies. The Electronic Literature Collection Volume Two*. Lokalisert, på http://collection.eliterature.org/2/works/munroe_everybodydies.html
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on the holodeck : the future of narrative in cyberspace*. New York: Free Press.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book : the psychology of reading for pleasure*. New Haven: Yale University Press.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Niss, M. (2004). *Oulipoems*. Lokalisert, på http://collection.eliterature.org/1/works/niss_oulipoems/index.html
- Nørgaard, N. (2010). Multimadality and the Literary Text. I R. Page (Red.), *New Perspectives on Narrative and Multimodality* (s. 115-126). New York: Routledge.
- Peer, W. v. (1986). *Stylistics and psychology : investigations of foregrounding*. London: Croom Helm.
- Pope, J. A. (2007). *How do readers interact with hypertext fiction? an empirical study of readers' reactions to interactive narratives*. (Ph D - Bournemouth University, Poole, 2007). Bournemouth University,, Poole.
- Pullinger, K., & Joseph, C. (2007). *Inanimate Alice*. Lokalisert 2010, på <http://www.inanimatealice.com>
- Pullinger, K., & Joseph, C. (2008). *Flight Paths*. Lokalisert 2010, på <http://www.flightpaths.net/>
- Ricoeur, P. (1981). What is a text? Explanation and Understanding. I P. Ricoeur & J. B. Thompson (Red.), *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation* (s. 145-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rokseth, R., & Lillesvangstu, M. (2007). Et verksted for lesing. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, H. Dahll-Larssøn, R. Rokseth, A.-M. Bjorvand & K. L. Mørk (Red.), *Inn i teksten - ut i livet : nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 78-93). Bergen: Fagbokforl.
- Rustad, H. K. (2008a). *Tekstspill i hypertekst : koherensopplevelse og sjangergjenkjennelse i lesing av multimodale hyperfiksjoner*. Kristiansand: Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk.
- Rustad, H. K. (2008b). *Semantisation, exploration, self-reflection and absorption. Four modes of reading hypertext fiction*. Paper presentert ved Electronic Literature in Europe, The University of Bergen. <http://elitineurope.net/node/28>
- Rustad, H. K. (2009). A Four-Sided Model for Reading Hypertext Fiction. *Hyperrhiz: New Media Cultures*(Issue 6, Summer 2009).
- Rustad, H. K. (2010). Når litteratur går fra papir til skjerm - *Lys/Mørke* som remodalisert tekst. I M. Engebretsen (Red.), *Skrift/bilde/lyd. Analyse av sammensatte tekster* (s. 224-242). Kristiansand: Høgskoleforlaget.

- Ryan, M.-L. (2001). *Narrative as virtual reality. Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Saemmer, A. (2010). Digital Literature - In Search of a Discipline. Teaching Digital Literature in France: A Short Overview. I R. Simanowski, J. Schäfer & P. Gendolla (Red.), *Reading Moving Letters. Digital Literature in Research and Teaching. A Handbook* (s. 329-344). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Sætre, L. (2006). *Paul Ricoeur. "Hvad er en tekst? Forklare og forstå" (1970)*. . Forelesning på "Modul 4: Moderne litteraturteori: Litteraturteori og skjønnlitteratur fra det 20. århundret" på nettstudiet i litteraturvitenskap: Lesekunst
- Schwebs, T., & Otnes, H. (2006). *Tekst.no : strukturer og sjangrer i digitale medier* (2. utg. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning : Cappelen akademisk forl.
- Short, E. (2006). *Savoir-Faire. Electronic Literature Collection* Lokalisert, på http://collection.eliterature.org/1/works/short_savoir-faire.html
- Simanowski, R. (2010). Teaching Digital Literature. Didactic and Institutional Aspects. I R. Simanowski, J. Schäfer & P. Gendolla (Red.), *Reading Moving Letters. Digital Literature in Research and Teaching. A Handbook* (s. 231-248). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Simanowski, R., Schäfer, J., & Gendolla, P. (Red.). (2010). *Reading moving letters : digital literature in research and teaching : a handbook*. Bielefeld: Transcript.
- Skogly, M. ([S.a.]). *Et null nynner* Lokalisert, på <http://poetikon.no/etnullnynner/index.htm>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen : hva de søkte, hva de fant : en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1992a). Grip teksten. Om eleven, historien(e), kulturen(e) og læreren. (Svar til Geir Knudsen). *Norsklæreren*, 3/1992, 40-44.
- Smidt, J. (1992b). I klassens sosiale rom blir teksten til. *Norsklæreren*, 1/1992, 17-21.
- Smidt, J. K. (1999). En kritisk lesing av Wolfgang Iseres resepsjonsetikk. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Tekstblikk : rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst - og litteraturpedagogikk*. København: Nordisk Ministerråd.
- Sørensen, B. (1983). Teksten og eleven. I J. Smidt (Red.), *Litteraturens muligheter - og elevens*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Steffensen, B. (1991). *Fiktion som teksthandling*. [København]: Akademisk Forlag.
- Steffensen, B. (1999). *Når barn lærer fiktion : grundlaget for den ny litteraturpedagogik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Steinfeld, T. (2009). Norsk kanon og kanondannelse – historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer. *Tijdschrift voor Skandinavistiek* vol. 30 (2009), nr. 1, 167-191.
- Strehovec, J. (2010). In Search for the Novel Possibilities of Text-Based Installations. Teaching Digital Literature within New Media Studies in Slovenia. I R. Simanowski, J. Schäfer & P. Gendolla (Red.), *Reading Moving Letters. Digital Literature in Research and Teaching. A Handbook* (s. 367-376). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., et al. (2007). Transliteracy: Crossing divides. 12(12). Lokalisert på <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>
- Thomsen, S. ([S.a.]). *Ingen elge på vejen den dag*. Lokalisert, på <http://www.love-is-in-the-air.dk/digidrama/>
- Tønnessen, E. S. (2007). Litterær kompetanse - for elever og lærere. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, H. Dahll-Larsson, R. Rokseth, A.-M. Bjorvand & K. L. Mørk (Red.), *Inn i teksten - ut i livet : nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 177-189). Bergen: Fagbokforl.

-
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Walker, J. (2003). *Fiction and interaction : how clicking a mouse can make you part of a fictional world*. Bergen, : Department of Humanistic Informatics.
- Walker, J. (2007). Litteratur på nettet: en innføring i elektronisk litteratur. *Norsklæreren*, 1/2007, 59-60.
- Walsh, M., Asha, J., & Spranger, N. (2007). Reading digital texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30(1), 40-53.
- Wardrip-Fruin, N. (2010). Five Elements of Digital Literature. I R. Simanowski, J. Schäfer & P. Gendolla (Red.), *Reading Moving Letters. Digital Literature in Research and Teaching. A Handbook* (s. 29-57). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Wardrup-Fruit, N. (2010). Learning to Read Digital Literature IR. Simanowski, J. Schäfer & P. Gendolla (Red.), *Reading Moving Letters. Digital Literature in Research and Teaching. A Handbook* (s. 249-259). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Zuern, J. (2010). Pop Spellse, Hermeneutic Lessons. Teaching on the Fringes of the Literary. I R. Simanowski, J. Schäfer & P. Gendolla (Red.), *Reading Moving Letters. Digital Literature in Research and Teaching. A Handbook* (s. 261-271). Bielefeld: Transcript Verlag.

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en empirisk undersøkelse av elevers lesing av elektronisk litteratur. Formålet har vært å studere hvilken kompetanse som kreves for at leseren skal få mest mulig ut av denne typen litteratur. Teoretiske tilnærminger inkluderer leserorienterte teorier, der Jonathan Culler og hans begrep *litterær kompetanse* danner et overordnet utgangspunkt, og mediespesifikke teorier, særlig deler av sosialesemiotikkens multimodalitetsteorier. Med i det teoretiske rammeverket er også perspektiver fra forskere som har skrevet om det som i denne oppgaven går under betegnelsen *e-litterær kompetanse*.

Det empiriske materialet er hentet inn ved å utføre kvalitative forskningsintervju av fem Vg2-elever på studieforberedende utdanningsprogram i etterkant av et undervisningsopplegg. I undervisningsopplegget leste elevene episode 1 og 3 av *Inanimate Alice* av Kate Pullinger og Chris Joseph, og del 1 og 2 av *Nightingale's Playground* av Andy Campbell og Judi Alston. Tema for intervjuene er hvordan informantene oppfatter disse tekstene, og hva de får ut av dem. At undersøkelsen er gjort i en skolekontekst, vektlegges i oppgaven.

Studien viser at disse informantene ikke opplever at elektronisk litteratur er så vanskelig tilgjengelig som mye tidligere forskning viser. De føler de har god kontroll over både navigeringen og handlingen. En grunn til det er nok at tekstene som elevene leste, ikke har en utpreget hypertekstuell struktur. Samspillet mellom de ulike modalitetene viser de god forståelse for. Det er på området som i oppgaven betegnes som den generelle litterære kompetansen, at informantene har mest utviklingspotensial. Det gjelder særlig det å reflektere rundt meningsinnholdet i tekstene. Slik sett kan man se på e-litterær kompetanse mer i sammenheng med en tradisjonell litterær kompetanse enn som noe helt nytt. Elektronisk litteratur kan i skolen fungere som et bindeledd mellom fritidskulturen og skolekulturen og dermed kunne være med å styrke elevenes litterære kompetanse, noe som kan være til nytte både med tanke på elektronisk og trykt litteratur.

Abstract

“Like ‘Reading’ a Movie”: Students’ Reading of Electronic Literature

This thesis is an empirical investigation of students' reading of electronic literature. The main goal has been to study the skills required to get the most out of this kind of literature. Theoretical approaches include reader-oriented theories, where Jonathan Cullen and his concept of literary competence creates an overall basis, and media-specific theories, particularly parts of the multimodal theory derived from a social semiotic perspective. The theoretical framework also includes perspectives from researchers who have written about e-literary competence.

The empirical evidence has been collected through qualitative research interviews with five 17-year-old students attending the branch of general studies performed after lessons. The students read episode 1 and 3 of *Inanimate Alice* by Kate Pullinger and Chris Joseph, and part 1 and 2 of *Nightingale's Playground* by Andy Campbell and Judi Alston. The theme of the interviews focused on how the respondents perceived these texts, and to what extent they benefited from them. The fact that the survey is carried out in a school context, is emphasized in the thesis.

The study shows that these respondents do not find electronic literature as difficult to perceive as much previous research shows. They showed good control of both the navigation and the plot. One reason for this is that the texts these students read, do not have a typical hypertextual structure. About the interplay between the various modalities they showed good understanding. The field, in which the informants have the most room for improvement, is in the thesis described as the area of general literary competence. This applies especially when reflecting on the contents of the texts. Thus, one can see the e-literary competence more in the context of traditional literary skills than as something entirely new. Electronic literature in school can act as a link between leisure culture and school culture and thus help strengthen students' literary skills that can be useful in terms of both electronic and printed literature.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårføres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Hans Christian Rustad
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Lærerskolealléen 1
2418 ELVERUM

Vår dato: 14.09.2010

Vår ref: 24899 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24899	<i>Elevens lesing av multimodal, elektronisk litteratur</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hans Christian Rustad</i>
Student	<i>Pål Fredrik Børresen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

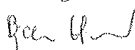
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

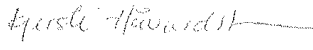
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Pål Fredrik Børresen, Helsetvegen 31, 2407 ELVERUM

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TROMSØ: NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7431 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsd@svf.uib.no

Vedlegg 2

Forespørsel om å delta i undersøkelsen ”Ungdommers lesninger av elektronisk litteratur”

Jeg er masterstudent i språk, kultur og digital kommunikasjon ved Høgskolen i Hedmark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Jeg vil undersøke hvilke tanker ungdom gjør seg etter å ha lest to skjønnlitterære tekster som er skrevet for lesing på skjerm.

For å finne ut av dette ønsker jeg å observere et undervisningsopplegg i klassen som omfatter elektronisk litteratur. I etterkant ønsker jeg å intervju 4 – 5 elever om deres møte med de elektroniske tekstene. Spørsmålene elevene vil få, vil dreie seg om erfaring med digitale medier og skjønnlitteratur, og tanker og refleksjoner rundt de digitale tekstene. Jeg vil bruke lydopptager under intervjuene. De vil foregå på skolen, og vi blir sammen enige om tidspunkt. Eventuelt fravær fra andre timer under intervjuene vil karakteriseres som gyldig fravær.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet for å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil selvfølgelig ikke noe av det innsamlede materialet du har bidratt med, bli brukt. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og alle som blir intervjuet, vil få pseudonym i den ferdige oppgaven. Alle opplysningene anonymiseres, og lydopptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen medio juni 2011.

Dersom du har lyst til å være med på prosjektet, skriver du under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til meg.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på 917 94 303 eller sende e-post til palbo66@hedmark.org. Du kan også kontakte min veileder Hans Kristian Rustad ved Høgskolen i Hedmark på telefonnummer 62 51 77 82.

Studien er meldt til Personvern for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Pål Fredrik Børresen
Nils Gotlands veg 1
2407 Elverum

Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter å ha mottatt informasjon om studien av ungdommers lesninger av elektronisk litteratur.

Jeg kan tenke meg å bli intervjuet i forbindelse med undersøkelsen.

Ja

☐

Nei

☐

Signatur.....

Vedlegg 3

Intervjuguide

Generelt

Innledning og bakgrunn

- Hvordan vil du beskrive deg selv med tanke på interesser?

Forhold til skjønnlitteratur

- **Hva er ditt forhold til skjønnlitteratur?**
- **Hvorfor leser du / leser du ikke?**
- Hva er det som får deg til å lese en roman?
- Hva forventer du av en god bok?
- Hva er den beste boka du har lest?
- Hva er det som kan få deg til å gi opp en bok?
- Liker du en klar slutt, eller bøker som slutter mer åpent?
- Forholdet mellom å lese hjemme og på skolen

Forhold til digitale medier og dataspill

- **Bruker du PC regelmessig?**
- **Hva bruker du PC-en mest til?**

Forventninger før lesingen av den elektroniske litteraturen

- **Hvilke forventninger hadde du før dere begynte å lese elektronisk litteratur?**
- **Hadde du lest noen form for elektronisk litteratur tidligere?**
- Forholdet mellom papirbaserte og skjermbaserte (skjønnlitterære) tekster – Hva kan du bruke av erfaringer med papirbaserte tekster i møte med elektronisk litteratur?
- Forholdet mellom andre digitale tekster og elektronisk litteratur – Hva kan du bruke av kjennskap til digitale tekster generelt i møtet med elektronisk litteratur?

Kontekst

- **Hva tror du det at du leste tekstene på skolen, har å si for inntrykket?**
- Hadde du lest dem annerledes hvis du hadde lest dem hjemme på oppfordring fra en venn?
- Gjorde samtalen i klassen og med andre elever etterpå det lettere å forstå tekstene?

De enkelte tekstene

Innledning

Fra responsark

- **Hva er ditt hovedinntrykk av teksten?**
- **Hva likte du ved teksten?**
- **Var det noe som var vanskelig?**
- **Hva synes du fungerte?**
- **Hva gjorde du da du leste historien?**

Lesing på skjerm

- **Hvordan var det å lese skjønnlitteratur på skjerm?**
- Hvordan vil du karakterisere det å lese elektronisk litteratur i forhold til å lese bøker, se filmer og spille spill?

Handling, komposisjon og synsvinkel

Motiv

- **Kan du kort gjengi handlingen i teksten?**

Komposisjon

- **Kan du forklare hvordan du opplever handlingskurven/spenningskurven?**
- Er det noe klimaks eller vendepunkt i teksten?
- Innledning, hoveddel, avslutning?
- Hva synes du om avslutningen?

Interaktivitet og ergodisitet

- **Hvordan opplever du at du selv må være aktiv når du leser teksten?**
- Hva gjør det med historien?
- I hvor stor grad synes du at du er med og styrer lesingen selv? Er det positivt eller negativt?
- Hvordan var det å navigere seg framover i teksten?
- Hadde du noen ganger problemer med å komme deg videre?
- Visste du hele tiden hvor du var i teksten?
- **Hvordan var det å følge med på selve historien?**
- Var det noe ved skjermbildet du likte spesielt godt eller spesielt dårlig?
- Synes du det var noe som du måtte gjøre som styrket opplevelsen?
- Synes du det var noe som du måtte gjøre som forstyrret selve lesingen?
- **Føler du at du har oversikt over hvor du er (har du kontroll), eller er det lett å "gå seg bort" (bli desorientert)?**

Forteller og synsvinkel

- Hvem er det som forteller i historien? Hvilken synsvinkel er det?
- Er fortelleren troverdig? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det noen forskjell på jeg-personfortellinger på skjerm i forhold til i bok?

Multimodalitet

- **Hvilket forhold synes du det var mellom de ulike modalitetene (tekst, lyd og bilde + fargebruk)?**
- Hvilken oppgave har teksten? Bildene? Lyden?
- Hvilken modalitet oppfatter du som den viktigste? Hvorfor?
- Hvordan dannes inntrykket vårt av personene i teksten? (forhold mellom modaliteter: tekst bilde lyd)
- Hvordan kommer miljøskildringene fram? (forhold mellom modaliteter: tekst, bilde, lyd)
- **Hva har det at teksten er sammensatt å si for hovedinntrykket du sitter igjen med?**
- **Hvilke fordeler har slike multimodale tekster i forhold til trykte tekster? Hvilke bakdeler?**
- **Har det at teksten er sammensatt noe å si for selve temaet, eller måten du forstår teksten på?**
- Var det noen multimediale/visuelle elementer (animasjon, lyd, video, bilder, menyer, layout) som styrket selve fortellingen?
- Var det noen multimediale/visuelle elementer (animasjon, lyd, video, bilder, menyer, layout) som forstyrret deg i lesingen?
- **Synes du at multimodaliteten hindrer deg i å skape egne bilder og assosiasjoner når du leser?**

Dykk i enkelte scener

Inanimate Alice, Episode 3: Den nest siste scenen (ved vaktene)

Nightingale's Playground: Den første scenen

- **Hvordan er forholdet mellom modalitetene (tekst, bilde, lyd) i akkurat denne scenen?**
- **Hvordan fungerer det?**
- **Hva har det å si for stemningen?**
- **Se det opp mot tekstens tema. Støtter stemningen og bruk av ulike modaliteter tekstens tema? På hvilken måte?**

Litterær kompetanse

- **Opplever du teksten som skjønnlitteratur? Hvorfor / hvorfor ikke?**
- Er det brukt noen virkemidler i teksten som får deg til å tenke at denne teksten er skjønnlitteratur?
- **Hvilke spørsmål mener du det er viktig å få svar på for å forstå innholdet i teksten?**
- **Hva mener du er tema i teksten?**
- Hvordan påvirket arbeidet på skolen forståelsen?
- **Føler du at teksten engasjerte deg?**
- Hvordan var det å sette seg inn i situasjonen til hovedpersonen?
- Kan du knytte teksten til egne erfaringer?

Spørsmål til de to tekstene

Inanimate Alice

1. Hvilken rolle spiller teknologien for handlingen i teksten? Hvorfor tror du det er slik?
2. Hvem er Brad, og hvilken rolle spiller han for teksten?
3. Hvorfor tror du at man må samle dukker for å komme forbi vaktene?

Nightingale's Playground

1. Hva er forholdet mellom hovedpersonen og Alex?
2. Hvem er Alex? Er han virkelig (i fiksjonen)? Hvorfor er han evt. innbilning?
3. Hva slags betydning har feltboka i naturfag?
4. Hva slags betydning har spillet The Sentinel?
5. Hva mener du er forholdet mellom tekst, bilde og det du selv må gjøre i Consensus Trance II?

Ulike lese måter

Forholdet mellom lesingen og det interaktive

- Hva er det som opptar deg mest: å sette seg inn i selve historien, eller det du må gjøre for å komme deg videre?
- Du må selv være aktiv for å få lest historien. Synes du det er en fordel eller bakdel. Gjør det at det blir lettere å følge med og forstå, eller er det med på å forstyrre leseopplevelsen?
- Hva opplever du er meningen med å lese teksten?
 - Lete etter meningen i teksten
 - Utforske teksten, oppdage nye ting og søken etter mening
 - Muligheten til å tre inn i en annen rolle og oppleve noe
 - Oppleve noe nytt, hvordan teksten er bygget opp, hvordan modalitetene er satt sammen

Generelle betraktninger

- Hva har det å si for opplevelsen at teksten er på dansk/engelsk?
 - Hva var bra og hva kunne vært bedre i arbeidet med elektronisk litteratur i klasserommet?
- Vil du komme til å lese elektronisk litteratur på eget initiativ? Hvorfor / hvorfor ikke?

Vedlegg 4: Oppgaver brukt i undervisningsopplegget

Oppgaver til *Inanimate Alice, Episode 1*

1. Gi et eksempel fra *Inanimate Alice* som demonstrerer Alice sin komfort med teknologi. Hvilke andre eksempler kan du finne for å støtte dette synet? Hvilket budskap tror du skaperne forsøker å formidle?
2. Hva, ifølge historien, er noen av fordelene med teknologi? Hvordan overbeviser historien leserne om at dette er tilfelle?
3. Enkelte kritikere av hypertekst mener at leseren blir desorientert at fortellingen blir uforståelig. Synes du selv at du blir desorientert (mister kontrollen) når du leser episode 1 av *Inanimate Alice*? Hvordan tror du skaperne forsøker på å guide leserne gjennom utviklingen i fortellingen? Har du egne forslag for å gjøre veien gjennom fortellingen tydeligere? Forklar dine svar.
4. Episode 1 av *Inanimate Alice* gjør bruk av en rekke modaliteter, som lyd, bilde og tekst, og den krever deltakelse av leseren. På hvilken måte er disse modalitetene bundet sammen? Hvis du måtte velge én enkelt modalitet som betyr mest for historien, hvilken ville det være? Begrunn svaret.
5. Fyll ut responsarket til *Inanimate Alice, Episode 1*. Gå sammen i par og sammenlikn det dere har kommet fram til.

Responsark
Digital litterasitet i klasserommet
Å lese *Inanimate Alice*, Episode 1

Skriv litt om følgende punkter:

Det jeg gjorde (Forklar hvordan du leste historien. Fulgte øynene hver skjerm fra venstre mot høyre? Hva følte du om lyden, bildene og ordene som dukket opp samtidig på enkelte skjermer?)

Hva jeg likte (Skriv om hva du likte best ved Episode 1)

Hva jeg fant vanskelig (Skriv om det du synes var vanskeligst ved å lese Episode 1)

Det som fungerte (Hva var det beste ved historien og hvorfor)

Neste gang (Hva skal du gjøre når du skal lese flere episoder? Hvordan vil du forberede deg? Hvilke tips kan du dele med andre lesere som skap lese elektronisk litteratur for første gang?)

Oppgaver til *Inanimate Alice, Episode 3*

1. Legg merke til at musikken begynner på det første skjermbildet. Hvorfor tror du den begynner her?
2. Hvordan passer musikken på tittelskjermbildet med den mørke bakgrunnen?
3. På det første skjermbildet kan leseren begynne å spille Alice sitt dukkespill. Hvordan endrer lyden seg når man er i spill-modus? Hvordan påvirker dette historien og lesing?
4. Når og hvordan er svart-hvitt-bilder brukt?
5. Er bildene klare eller kornete? Er de nærbilder eller sett fra avstand?
6. Vurder hvordan bildene vises på skjermen gjennom hele Alice sin historie. Kan leseren se Alice sin mamma og pappa? Hvilken musikk kan leseren høre når Alice snakker om sin mamma og pappa?
7. Hvordan er musikk og lydeffekter brukt for å få fram handlingen på hver skjerm?
8. Hva slags lydeffekter brukes? Høres de kunstige eller "naturlige" ut? Hva er deres hensikt og betydning?
9. Hva blir sagt? Hvem snakker, og på hvilke måter? Hva lærer vi om den som snakker ut fra ordvalget?
10. Hva slags musikk hører vi når Alice gjemmer seg i skapet og lytter til folk som krangler?
11. Samsvarer lydene med bildene? Støtter de hverandre eller motsier de hverandre? Varer lyden fra en scene til en annen (lydbro)? Hvilke relasjoner er etablert mellom lyd og bilde generelt?
12. Er det noen scener som er stille? Oppstår det stillhet i forbindelse med spesielle personer? I så fall, hvordan passer den personen eller scenen med stillheten?
13. Når Alice og hennes mamma og pappa er i jeepen nær slutten av historien, ser leseren ut av bilvinduet. Beskriv både hva du kan se og musikken. Hvilken betydning har musikken for scenen her?

Oppgaver til *Nightingale's Playground*

1. Hva er forholdet mellom hovedpersonen og Alex?
2. Hvem er Alex? Er han virkelig (i fiksjonen)? Hvorfor er han evt. innbilning?
3. Hva slags betydning har feltboka i naturfag?
4. Hva slags betydning har spillet The Sentinel?
5. Hva mener du er forholdet mellom tekst, bilde og det du selv må gjøre i *Consensus Trance II*?

Responsark

Nightingale's Playground

Skriv litt om følgende punkter:

Det jeg gjorde (Forklar hvordan du leste historien – fulgte øynene hver skjerm fra venstre mot høyre? Hva følte du om lyden, bildene og ordene som dukket opp samtidig på enkelte skjermer? Hva måtte du gjøre selv?)

Hva jeg likte (Skriv om hva du likte best ved *Nightingale's Playground*.)

Hva jeg fant vanskelig (Skriv om det du synes var vanskeligst ved å lese *Nightingale's Playground*.)

Det som fungerte (Hva var det beste ved historien og hvorfor?)