

"DET KOMMER MERE IND I HOVEDET OG KØRER RUNDT"

– NÅR BØRN LÆSER MULTIMODAL OG INTERAKTIV BØRNELITTERATUR PÅ SKÆRM

Alice Bonde Nissen, lektor, Center for E-læring og Medier og Læreruddannelsen i Silkeborg, VIA UC
Ayoe Quist Henkel, lektor, Videncenter for Børn og Unges Kultur og Læreruddannelsen i Silkeborg, VIA UC

Hvordan læser børn og unge børnelitteratur på skærm? Hvordan går de helt konkret og fysisk til multimodal og interaktiv børnelitteratur? Hvad er deres associationer og reaktioner? Hvordan kan børnelitteratur udnytte mediernes multimodale og interaktive muligheder? Er det at læse litteratur på skærm og tablet anderledes end en papirbåret bog? Hvad kendetegner læseprocessen ved skærmlæsning? Hvilke konturer af læseren og læsekultur tegner der sig? Hvilke potentialer har denne litteratur i danskundervisningen og i skolebiblioteket?

Ovenstående spørgsmål er vi i gang med at undersøge i udviklingsprojektet *Litteraturlæsning med nye medier – fra e-bog til i-bog*, som forløber 2012-2013. Projektets mål er:

- at generere viden om litteraturlæsning af i-bøger (interaktive bøger) i folkeskolens 6.-9. klasse
- at udvikle i-bogen *Tavs* af Camilla Hübbe og Rasmus Meisler og litteraturpædagogiske læringsstrategier for arbejdet med denne bog, som har eksemplarisk værdi
- at udvikle samarbejdet mellem skolebibliotekarer, it-vejledere, læsevejledere og dansk lærere

I projektet udvikles papirbogen *Tavs* til en multimodal og interaktiv bog i en brugerdriven proces inspireret af design-based research. 12 klasser fra fire skoler deltager i udviklingsprocessen, som forløber i tre faser, hvor *Tavs* udvikles processuelt i dialog mellem børnene, os, forfatter og illustratør samt forlag. Projektet er støttet af Udviklingspuljen for folke- og skolebiblioteker ved Kulturministeriet. Projektbeskrivelsen og andet materiale kan læses på <http://projekter.bibliotekogmedier.dk>

At læse skønlitteratur på skærm befordrer en anderledes læse- og litteraturpraksis. Det er en af konklusionerne i projektet *Litteraturlæsning med nye medier – fra e-bog til i-bog*, hvor vi undersøger børns læsning af en konkret i-bog. Vi har særligt kunnet iagttage, at læseprocessen af multimodal og digital skønlitteratur medfører ændringer i de involverede klassers interaktion med teksten og i interaktionen omkring teksten.

Hvor skrift, musik, lydkulisser, stillbilleder, levende billeder og verbalsprog inviterer til aktivering af forskellige sanser og kommunikerer gennem forskellige repræsentationsformer

I denne artikel vil vi først fokusere på børnenes interaktion med teksten, hvilket medfører en analyse af den implicite læser i værket *Tavs* sat i relation til de empiriske læsere, vi har iagttaget læse og arbejde

med i-bogen *Tavs*. Dermed vil der tegne sig et billede af værket's barndomsforståelse, som kan sættes i relation til de konkrete læsere af kød og blod i projektet ud fra en optagethed af, hvorvidt disse to instanser korresponderer med, udfordrer eller afviser hinanden? Herefter gør vi nogle nedslag i i-bogen *Tavs* i forhold til, hvordan den realiseres som børnelitteratur og i forhold til børnenes læsning af og vurdering af de forskellige modaliteter. Afslutningsvis ser vi på den ændrede interaktion omkring i-bogen på skærm og søger at identificere den anderledes læseproces.

Interaktionen med i-bogen

Tavs er en manga-inspireret grafisk roman om drengen Tavs på tretten år, hvis liv tager en drastisk drejning, da tvillingebroderen Teo dør, og familien vælger at flytte til Tokyo. Historien handler om Tavs' ensomhed og afsavn, frygten for ikke at slå til og ikke at falde til. Men Tavs er ikke helt alene, Teo følger ham som en skygge over alt på rejsen ind i en fantastisk og farefuld verden.

Som i-bog bidrager *Tavs* til, at læseren bliver aktiv og involveret: For det første på grund af tekstens multimodalitet, hvor skrift, musik, lydkulisser, stillbilleder, levende billeder og verbalsprog inviterer til aktivering af forskellige sanser og kommunikerer gennem forskellige repræsentationsformer. For det andet da *Tavs* som i-bog har enkelte interaktive elementer, hvor læseren fx kan røre ved og flytte på nogle tekstfragmenter, ligesom læseren ved indholdsmæssige højdepunkter skal røre ved teksten for at drive læsningen videre. Læseoplevelsen får dermed et taktilt element, og læseren er i nogle tilfælde med til at afgøre, *hvad* der sker, eller *hvornår* det sker. Dermed skal læseren gøre et arbejde ud over at bladre, bevæge øjnene og fortolke, hvilket giver en anderledes sanselighed og æstetisk erfaring med teksten. Såvel multimodaliteten som interaktiviteten befordrer nænsomhed og fordybelse i læseprocessen. At læse *Tavs* som i-bog i form af en multimodal og interaktiv fortælling giver dermed mulighed for flere orienteringspunkter i fiktionen og en ændret læserposition: Læseren bliver mere aktiv og involveret, men stadigvæk er det teksten, der skaber prædefinerede plot og læseveje. *Tavs* er på én gang både en anderledes og en traditionel fortælling.

Den implicitte og den faktiske læser

I litteraturvidenskaben er det med narratologien og receptionsæstetikken blevet almindeligt at skelne mellem den implicitte læser og den empiriske, faktiske

læser. Selvom begreberne er facetterede, omdiskuterede og behæftet med en vis subjektivitet i forsøget på at udpege de forskellige instanser i og uden for en litterær tekst, forekommer de relevante i projektets undersøgelse af, *hvordan* børn læser litteratur, som ikke er papirbåret. Den implicitte læser er tekstens indlejrede forestilling om sin læser: Hvad er det for en læser, teksten henvender sig til? Og hvordan harmonerer med eller udfordrer den implicitte læser de konkrete børn, vi har iagttaget i læseprocessen af i-bogen *Tavs*?

Også selvom de ikke nødvendigvis besidder multimodal literacy (Würtz, 2007), bliver de optagede af at dvæle ved sam- og modspillet mellem de forskellige modaliteter. De forfølger fx symboler og ledemotiver i tekst og billede og finder glæde og overraskelse ved fx de lyd-mæssige og taktile sansappeller

Ifølge Wolfgang Iser er den implicitte læser både aktiv og passiv: aktiv ved at gøre teksten meningsfyldt og passiv, idet præmisserne for den meningsskabende aktivitet er givet i teksten (Iser, 1978). I *Tavs* kan den implicitte læser karakteriseres som et barn, der kan og vil finde glæde ved at læse fortællingen om en dreng, der kommer på en uhyggelig rejse for at komme overens med tabet af sin tvillingebror, der er død i en ulykke. Teksten tematiserer fremmedgjorthed, frygt, sorg og savn og inkorporerer den i ungdomslitteraturs ofte tilstedeværende søgen efter at finde og erkende sig selv. *Tavs* henvender sig til sin læser med humor og i et fintmasket genret, idet bogen interagerer med genrer som den fantastiske fortælling, gyseren og ikke mindst den grafiske roman med inspiration fra den japanske mangatradition. Hermed opstår en særlig æstetik, idet indholdet accentueres i en form, hvor billeder, lyd, animationer og interaktivitet bidrager med forskellige dimensioner i læsningen. I sin egenskab af at være en i-bog har *Tavs* dermed en indlejret forventning om, at den faktiske læser *kan* læse multimodal skønlitteratur. Imidlertid er det at læse multimodal skønlitteratur eller besidde multimodal literacy ikke noget, børn kan af sig selv (PISA ERA, 2009), ligesom børnelitteratur ikke bliver lettere tilgængelig, fordi den er multimodal. Den er til gengæld anderledes, idet den kan benytte sig af modaliteternes forskellige muligheder og begræns-

ninger og særlige muligheder for samspil. Derfor har det været vigtigt at undersøge forholdet mellem den implicite læser, der som en instans i teksten står i et spændingsforhold til de konkrete empiriske læsere af kød og blod i de 6.-9. klasser, som deltager i projektet ved at læse og arbejde med *Tavs* på forskellig vis. Her tegner der sig en mangfoldighed af forskellige børn med forskellige litterære og modale præferencer, erfaringer og forventninger til teksten, de interagerer med. Børnene realiserer teksten på forskellig vis, men alligevel er det bemærkelsesværdigt, at de ganske hurtigt kommer frem til konvergerende tolkninger og læser bogen på et symbolsk plan, fx at *Tavs* drejer sig om at "opleve tidlig sorg" (6.a.), at "Tavs ikke vil slippe ham (Teo) og dvæler ved hans minde" (7.u.) "han vil ikke se virkeligheden i øjnene, fordi han savner sin bror så meget" (8.a.) og "Tengu er Teo, det er hans ensomhedsside" (8.a.).

I den seneste forskning om bl.a. barndomsforståelser i børnelitteratur gør Nina Christensen op med den

ofte fremhævede dikotomi mellem børnelitteratur som enten moralske, pædagogiske og opdragende værker eller som æstetiske og kunstneriske værker, som opstod med H. C. Andersens eventyr i 1800tallet, som den fremmeste eksponent for sidstnævnte. Hun viser i *Videbegær. Oplysning, børnelitteratur, dannelse* (2012), hvordan børnelitteratur allerede i Oplysningstiden animerede til dannelse, og hvordan børn allerede i 1700tallet blev taget alvorligt som selvstændige individer og læsere. Christensens pointe er, at børn – ligesom voksne – har brug for fortællinger, der kan tilfredsstille deres begær efter viden og behov for æstetik. *Tavs* bliver netop realiseret under særlige multimodale forudsætninger, og de mange forskellige faktiske læsere, vi har iagttaget i projektet, bliver udfordret af og interesseret i at undersøge denne æstetik nærmere. Også selvom de ikke nødvendigvis besidder multimodal literacy (Würtz, 2007), bliver de optagede af at dvæle ved sam- og modspillet mellem de forskellige modaliteter. De forfølger fx symboler og ledemotiver i tekst



og billede og finder glæde og overraskelse ved fx de lydæssige og taktile sanseappeller.

For ivrig børnelitteratur?

I projektet har vi været optagede af at undersøge, hvorvidt en digital fortælling som *Tavs* udfordrer elevernes fiktionsoplevelse, eller om det mulige litterære erkendelsespotentiale så at sige leveres til døren for læseren i en præfabrikeret og medialiseret form. Ifølge Umberto Eco er teksten "som en doven maskine, som forventer en masse samarbejde med læseren" (Eco, 2006). Man kunne fristes til at kritisere den digitale fortælling, *Tavs*, for at være meget *ivrig maskine*, der ikke overlader så meget samarbejde med læseren. Foreløbigt kan vi konkludere, at teksten samarbejder med læserne – og læserne samarbejder med teksten – ikke alene i form af dialog med teksten, men med alle de øvrige modaliteter synkront. Det er vores tese, at tekster ikke nødvendigvis bliver lettere at læse, fordi de er multimodale. Men hvilken viden, de forskellige

børn finder, undersøger eller bliver udfordret af, er vanskeligt entydigt at udlede. Børnene lever sig stærkt ind i protagonistens liv, hans forhold til den døde tvillingebror, forældrene og hans relationer til mulige venner og kæreste. Han står i en afgørende valgsituation, måske endda mellem at vælge livet eller døden, hvilket en del af de faktiske læsere italesætter og reflekterer over. Imidlertid synes også en anden form for videbegær at trænge sig på i børnenes læsning af *Tavs*: En del af børnene – overvejende drenge – bliver optagede af den faktuelle viden om Japan, japansk kultur og mangagenren, som *Tavs* tilbyder brudstykker af, og som denne del af læserne får lyst til at undersøge nærmere på egen hånd. For disse læsere fører skønlitteraturen over i faglitteraturen.

Med andre ord indbefatter den implicite barndomsopfattelse i *Tavs* en tro på barnet som et selvstændigt og reflekterende individ, der kan og vil vælge i og tage stilling til sit liv. Selvom barnet befinder sig i en yderst vanskelig, desperat og usikker situation, er det



netop barnet, der har modet og evnen til at handle og ændre situationen. Med andre ord tegner *Tavs* et billede af barnet som værende i besiddelse af forskellige positive egenskaber og afgørende handlekraft: Selvom protagonisten oplever det mest uhyrlige: han mister sin tvillingebror, har selvcentrerede og uforstående forældre og lever rodløst og fremmedgjort i kraft af at være et nomadebarn, der følger sine forældre rundt i forskellige kulturer, er det hos ham, kimen til personlig og mellemmenneskelig vækst befinder sig. Barn-domsopfattelsen i *Tavs* indgyder mod hos de konkrete læsere i projektet, hvor bogen i enkelte tilfælde får en nærmest terapeutisk funktion – utilsigtet! Generelt har børnene vilje og lyst til at læse og arbejde med *Tavs*, og det er bemærkelsesværdigt, at særligt drenge og børn med negative erfaringer med sig selv som læsere bliver særligt engagerede i arbejdet med i-bogen. Selvom børnene er engagerede i arbejdet, har de ikke nødvendigvis kunnen og forståelse i forhold til at læse multimodal og digital børnelitteratur. Litteraturarbejdet med bogen kræver bevidst og målrettet litteraturpædagogisk tilrettelæggelse.

Ordet har overherredømme

Vores udgangspunkt har været, at vi gennem den særlige brugergenererede arbejdsproces ville få et indblik i, hvordan forskellige grupper af læsere oplever samspillet mellem modaliteterne. Bliver deres læseoplevelse forstyrret, pirret eller udvidet af de forskellige sanseindtryk? Oplever de, at designet og sammensætningen af de forskellige sanseindtryk i *Tavs* udnytter den multimodale affordans optimalt? Vil eleverne tillægge skriftsproget større status end billederne og animationerne eller omvendt? Hvad er det, der gør, at de funktionelt specialiserede modaliteter i *Tavs* enten opleves som sammenhængende – eller modsat usammenhængende?

Foreløbigt kan vi iagttage, at når de multimodale udtryk (repræsentationsformer) ikke konkurrerer om opmærksomheden eller overkommunikerer, vil læsningen kunne bidrage til en positiv fiktionsoplevelse – eller til en virkningsfuld litterær fremmederfaring

Mange multimodale tekster ytrer sig grundlæggende ved hjælp af to typer af multimodalitet; den redun-

dante og funktionelle. Den redundante består af en slags overlappning af information, mens den funktionelt specialiserede består af en stærkere udnyttelse af modaliteternes betydningspotentiale – eller det Gunter Kress kalder modalitetenes affordans (Jewitt og Kress, 2003). Den funktionelle specialisering overlader ofte et større tolkningsarbejde til læseren, end de stærkt redundante tekster gør. Ifølge Løvland betragtes redundans i børnelitteratur oftest som en særlig form for adaptation af teksten til læsere med mindre teksterfaring og læserutine end voksne (Løvland, 2007). Vores undersøgelse viser, at eleverne udfordres af ligeværdigt samspil mellem redundant og funktionelt specialiserede sanseindtryk, hvilket kræver, at modaliteternes samspil er nøje designet, så både det læseforståelsesmæssige, adaptive og æstetiske perspektiv tilgodeses. Foreløbigt kan vi iagttage, at når de multimodale udtryk (repræsentationsformer) ikke konkurrerer om opmærksomheden eller overkommunikerer, vil læsningen kunne bidrage til en positiv fiktionsoplevelse – eller til en virkningsfuld litterær fremmederfaring. I den sammenhæng er det dog en vigtig pointe i vores foreløbige arbejde, at det ville højne elevernes multimodale kompetencer, hvis den digitale litteratur, i højere grad end det er tilfældet, integrerede betydningsudvidende modaliteter mere end de redundante. I vores analyser af elevernes feedback på *Tavs* kan vi konkludere – ikke overraskende – at deres forslag overvejende består af redundante virkemidler, fx lydeffekter, der understøtter billedsiden. Modelteksten, *Tavs*, kan være én af forklaringerne på denne markante mangel på multimodal affordans fra eleverne. En anden årsag finder vi i en undersøgelse foretaget af Anne Løvland, hvori hun konkluderer, at der er visse modaliteter, eleverne meget sjældent benytter sig af. Eleverne benyttede sig oftest af visuelle udtryksmåder, hvor udtrykket ligner det, der bliver repræsenteret. Når eleverne anvendte verbalsproglige modaliteter, blev det brugt til at formidle hovedindholdet i formidlingen (Løvland, 2012). Undersøgelsen bekræfter os i, at børn og unge er brugere – eller måske rettere modtagere af digitale medier, men deres forståelsesstrategier og anvendelsesstrategier er hverken tilstrækkelige eller bevidste. Vi kan kun bekræfte, hvad flere undersøgelser fastslår, at det kræver særlige kompetencer at læse tekster med sammensatte udtryksformer, idet de enkelte udtryksformer både skal kunne aflæses hver for sig og kunne læses som en sammensat multimodal udtryksform.

Tegn på læring og multimodal fortolkningskompetence

Set i et større perspektiv rejser dette spørgsmål om, hvordan vi ser tegn på læring i elevernes arbejde med



billeder, bearbejdning af billeder, brug af lyd og musik, når målet er at udvikle f.eks. tolkningskompetence? Ifølge Selander og Kress udgør "Tecken på lärande [utgörs] av alle de val av centrale aspekter och val av gestaltning som används för att visa hur man har förstått något (på ett nytt sätt)" (Selander og Kress, 2010). Vi kan udlede af Selander og Kress, at hvis eleverne skal kunne anvende transduktion, dvs. overføre indtryk fra et medie til et andet, skal elevernes multimodale produktioner i højere grad forpligtes på den skønlitterære tekst. Den litteraturpædagogiske praksis er nødt til at øve eleverne i at bearbejde den skønlitterære tekst, i stedet for at det litterære objekt blot bliver afsæt for ret frie, kreative processer. Læserne skal forpligtes på derigennem at reflektere over de enkelte repræsentationsformer og vide, hvad de egner sig til i forskellige kontekster.

Det bringer os videre til et grundlæggende spørgsmål i i-bogsprojektet: Hvad ved vi egentlig om elevernes læsepræferencer i forhold til de forskellige typer modaliteter? Hvad svarer de, hvis man spørger dem direkte? Tillægger eleverne nogle typer af modaliteter større autoritet end andre?

Lidt overraskende svarer elever i vores interviews, at de på ingen måde ville undvære de tre første kapitler i

romanen i den eksisterende skriftbaserede form. Nogle svarer, at det er godt, at skriftsiderne er der, "fordi så får man en masse baggrundsviden". Svarene taler (i en uforarbejdet form) til fordel for en monomodal fremstillingsform, hvilket ville være en ret overraskende drejning i projektet. Men sammenholdt med de uddybende svar tolker vi udsagnet i to forskellige retninger. I den ene svarkategori fremgår det, at eleverne er præget af skolens bogkultur og derved også har en bestemt kulturel opfattelse af eller kodning i, hvilke læringsmodaliteter der er vigtigere end andre. Når en elev fra denne gruppe uddyber: "vi skal jo også lære lidt, og derfor er det også vigtigt, at vi får læst", afslører det en forventelig forestilling om skriftsproget som hovedkilde til viden og en forventelig forestilling om, at læsning kun kan foregå i tilknytning til skriftsprog. Den anden svargruppe argumenterer med afsæt i æstetiske overvejelser. Eleverne er opmærksomme på, at ord de facto bidrager til baggrundsforståelse, og de påstår, at informationerne i indledningen er vigtige i deres skriftbaserede form – ja ligefrem uundværlige for at forstå historien. Der kan være en vis pointe i denne påstand, al den stund at ord jo er overlegne i forhold til at beskrive personernes indre liv og egenskaber. Det er tekstens force, at den kan gengive både ydre og indre monolog, hvilket billeder ikke formår. Til gengæld kommunikerer billeder ofte ved hjælp af

farver, former, symbolsprog. "Afstande og synsvinkler kan være ladet med betydning, og personernes indbyrdes placering og de blikke, de sender hinanden på billederne, taler deres eget sprog" (Jensen, 2012). Vi nærmer os en konklusion, som muligvis peger på, at elever i denne svargruppe har en fornemmelse for modaliteternes affordans, desuagtet at de har svært ved at verbalisere det.

Interaktionen omkring i-bogen

Ud over at vi har kunnet iagttage en ændret læserolle i forholdet mellem barn og tekst, har vi også kunnet iagttage en ændret interaktion omkring teksten, idet læsningen af *Tavs* på iPad i langt de fleste af klasserne er foregået parvis eller i mindre grupper, da kun én af de fire skoler har haft individuelle iPads til rådighed. Imidlertid har dette befordret den sociale og fællesskabsskabende dimension af litteraturlæsningen. Børnene kan tydeligvis godt lide at læse sammen og kvalificerer deres umiddelbare antagelser om teksten ved at drøfte den med andre. At læse litteratur er dermed ikke kun et individuelt og kognitivt anliggende, men indlejres i en social praksis i klasserummet, hvor udveksling af læseoplevelse og samtale om teksten foregår processuelt, såvel spontant som tilrettelagt gennem litteraturpædagogiske tiltag. Dermed synes børnenes tekstpraksis at reflektere den udvidelse af literacybegrebet, som kan iagttages i disse år. Literacy er i denne forståelse ikke blot noget, man tilegner sig eller har, det er snarere noget, man kan og gør – også sammen med andre. En redefinering af begrebet fra Nationalt Videncenter for Læsning lyder:

"Man producerer og recipierer og skaber mening ved at interagere med tegn i sociale kontekster. Literacy er kompetencen til at kunne gøre det" (Korsgaard, 2013)

I denne definition indoptager literacybegrebet den sociale kontekst, tager afsæt i multimodalitet og understreger vigtigheden af læserens muligheder for at interagere med teksten sammen med andre. I klassernes arbejde med *Tavs* har der tegnet sig konturerne af en multimodal tekstpraksis og af en læsekultur i klasserummene præget af høj deltagelse og fordybelse. Langt størstedelen af eleverne har været meget engagerede i forløbene. Det skyldes dels værketets appel qua den implicite læser som beskrevet tidligere, dels projektkarakteren ved forløbene og dels det forhold, at teksten i kraft af multimodalitet og interaktivitet synes at skabe gode betingelser for at "gøre noget" med teksten og skabe mening i og omkring teksten sammen med andre.

Traditionelt udgrænsende læsere oplever en høj grad af mestring og dermed erfaringen af at kunne i interaktionen med og omkring Tavs

Bred målgruppe og læselyst

Tavs synes i særlig høj grad at initiere læseprocessen hos traditionelt udgrænsede læsere eller såkaldt "læsehadere" (Romme Lund, 2010). Det har vi kunnet iagttage generelt i klasserne og særligt eksplicit i den specialklasse, der har deltaget i projektet. I denne klasse er tre af de ni børn efter egne og lærernes udsagn blevet bedre læsere og har ændret deres læsevaner, sådan at de efter arbejdet med *Tavs* definerer sig selv som læsere. De har taget den positive læseoplevelse med sig, når de nu læser papirbåret litteratur.

Traditionelt udgrænsende læsere oplever en høj grad af mestring og dermed erfaringen af *at kunne* i interaktionen med og omkring *Tavs*, desuagtet at også læsere med positive læseerfaringer og lyst til at læse skønlitteratur tillige oplever læseprocessen positivt. Desuden bidrager det faktum, at læseren kan gøre noget med teksten til erfaringen af mestring i børnenes tekstpraksis. For det første idet teksten i kraft af interaktiviteten bliver fysisk og konkret: Læseren bliver en aktør i teksten fx ved at skulle organisere nogle tekstfragmenter med fingrene eller aktivt afgøre, hvornår fortællingen fortsætter. For det andet idet der i projektet efterhånden tegner sig konturerne af en multimodal litteraturpædagogik, hvor det kropsligt-æstetiske og æstetiske udvekslende gennem børnenes egne multimodale produkter er med til at befordre elevernes interaktion med og omkring teksten. Netop erfaringen af *at kunne* og *at gøre* synes at have afgørende betydning for den litteraturlæsekultur, som kan iagttages i klasserummene. Hermed tegner der sig måske nogle vigtige perspektiver på etableringen af læsekultur, hvor både den kognitive dimension såvel som den sociale og kropsligt-æstetiske har betydning. Måske kan man dermed ane konturerne af en ændret læsekultur – at multimodal, interaktiv og digital børnelitteratur befordrer et engagerende læsefællesskab, hvor læseren i højere grad deltager i og omkring teksten.

Læseprocessen er anderledes

"Når man har en i-bog, er det sværere at blive distraheret. Den distraherer dig allerede, hvis man kan

sige det sådan", siger en 8. klasseelev i et fokusgruppeinterview i projektet. Citatet peger på det, vi også har kunnet iagttage, nemlig at læseprocessen er anderledes, når den foregår på skærm, og den fordrer en anden opmærksomhed af læseren. En af de førende forskere i elektronisk litteratur, Kathrine Hayles mener, at læseren kan have to indstillinger i mødet med tekster: Dyp opmærksomhed og hyperopmærksomhed (Hayles 2007). Den dybe opmærksomhed er kendetegnet ved fokuseret og fordybet læsning, hvor læseren koncentrerer sig om et objekt. Hyperopmærksomheden er kendetegnet ved, at opmærksomheden rettes mod flere ting samtidig, en orientering imod flere informationsstrømme og en mere nytterettet læsning. At læse *Tavs* på skærm fordrer begge former for opmærksomhed. På den ene side skal læseren koncentrere sig om den fremadskridende fortælling og fordybe sig i dens æstetiske univers. På den anden side skal læseren orientere sig imellem de forskellige semiotiske sanseappeller og udføre små opgaver for at drive fortællingen videre. Med andre ord tager *Tavs* udgangspunkt i nogle læsekompetencer, børnene besidder, og i-bogen kan måske dermed være med til at udvikle dem som læsere i vores medialiserede kultur. Som en af drengene siger om læseprocessen: "Jeg forstår mere ved at læse på iPad. Jeg er bedre til at læse på computer og lever mig mere ind i den. Det kommer mere ind i hovedet og kører rundt".

Litteratur

Christensen, Nina (2012) *Videbegær. Oplysning, børnelitteratur, dannelse*. Aarhus Universitetsforlag

Eco, Umberto (2006) *Seks vandringer i fiktionens skov*. Alinea

Hayles, Kathrine (2007) "Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes." I *Profession*

Hayles, Kathrine (2008) *Electronic Literature: New Horizons for The Literary*. University of Notre Dame Press

Iser, Wolfgang (1978) *The Implied Reader*. Baltimore: JHU Press

Jensen, Tine Kirkegaard (2012) "Ord og billeder – Billedbogens komplekse udtryk." I Ayoe Quist Henkel og Martin Blok Johansen (red.) *Billedbøger – en Grundbog* Dansk lærerforeningens Forlag

Jewitt, Carey og Gunter Kress (2003) *Multimodal*

Literacy. New York: Peter Lang (New literacies and digital epistemologies; vol. 4)

Korsgaard, Klara (2013) "Literacy – et begreb med store konsekvenser" Oplæg på konferencen Dansk i mange retninger – et fagdidaktisk møde. Marts UCC

Kress, Gunther & Theo van Leeuwen (2006) *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge

Kress, Gunther (2007) *Literacy in the New Media Age*. Routledge

Løvland, Anne (2007) "Multimodalitet og multimodale tekster" *Viden Om læsning*. Nationalt Videncenter for Læsning

Løvland, Anne (2012) "Sammensatte elever i sammensatte tekster". I Elise Seip Tønnesen (red.) *Sammensatte tekster – børns tekstpraksis*. Oslo: Klim

Læsning af digitale tekster, PISA ERA (2009) – Electronic Reading Assessment v/ Seniorforsker Jan Mejding, 2011 Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet Campus Emdrup

Romme Lund, Henriette (2010) "Læselyst – hvad er det?" I: Sigrid Madsbjerg og Henriette Romme Lund (red.) *Læselyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag

Rustad, Hans Kristian (2012) *Digital litteratur. En indføring*. Cappelen Damm Akademisk

Selander, Staffan og Gunter Kress (2010) *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Norstedts

Tønnesen, Elise Seip (2012) *Sammensatte tekster – børns tekstpraksis*. Klim

Würtz, Marianne (Marts 2007) "Børns multimodale tekstverden som potentiale i undervisningen". *Viden Om læsning*. Nationalt Videncenter for Læsning