

Fra tvangs- til lystlæsning i faget dansk: Børns oplevelser af en litterær app

Rima Palubinskienė & Ieva Steponavičiūtė-Aleksiejūnienė
Center for Nordiske studier, Vilnius Universitet

Abstract

Keywords:

experience design, reading pleasure, digital remediation, teaching literature

Drawing from the theories of experience design, user experience and intermediality, we explore the possible impact of interactive literary remediations on the children's reading pleasure, one of the objectives for teaching Danish. The research, based on two case studies conducted with 7th-8th grade children, focuses on their emotions and responses with regard to the mediality of the app The Blue Eyes after Karen Blixen. To achieve a positive classroom experience with that type of literature, the differences between the children ought to be taken into account, and we offer our insights to those who design or work with it.

Resumé

Keywords:

oplevelsesdesign, læseglæde, digital remediering, litteraturundervisning

Med afsæt i oplevelsesdesign- og brugeroplevelsesteorier og indsigter fra adaptations- og intermediale tilgange undersøger artiklen, hvordan remediering af en kanontekst til en litterær app kan påvirke børns læseglæde, som indgår i Fælles Mål for danskundervisning. Undersøgelsen præsenterer to casestudier af 7. og 8. klasser, hvor elevernes emotioner og responser under deres interaktion med produktets medialiteter i en fælles læsesituation analyseres. For at sikre en positiv fælles læseoplevelse med intermedial litteratur, skal børnenes forskelligheder tages i betragtning: Artiklens indsigter og anbefalinger kan benyttes af designere og didaktikere, der arbejder med denne type litteratur.

Læseglæden som fælles mål

Jeg læser ca. 1,5 time om dagen, hvor 70 minutter går til tvangslæsning, og de resterende 20 minutter læser jeg frivilligt for at kunne finde ud af at programmere.

(Fra et interview med en elev)

Den nyeste rapport om danske børns læsevaner fra 2017 viser, at børn oftest forbinder læsning med skolen og tvang, mens de primært bruger deres fritid på digitale aktiviteter som streamingtjenester og spil (Hansen et al. 2017, 39). Fællesmålene i faget dansk fra 2014 og igen fra 2019 var forsøg på at ændre på disse tendenser: eleverne skal ikke kun kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre tekster, men bør også ”udvikle deres udtryks- og læseglæde” (EMU 2019, 3). Det følelsesmæssige engagement betragtes i dag som et vigtigt aspekt af læsning, i samme grad som den tekniske kunnen (afkodning, hastighed, forståelse) og den metakognitive kunnen (læsestrategier, refleksion af læseprocessen, osv.). Alle tre aspekter af læsningen skal tilsammen danne grundlag for den læsekompetence, som børnene ønskes at udvikle gennem deres skolegang (Roe 2010, 32).

Samtidigt med, at eleverne skal tilegne sig værker af de obligatoriske kanonforfattere i faget dansk, gøres der forsøg på at komme tættere på dem ved hjælp af formater, som mange af dem bruger i deres fritid. Dette er sket i takt med den mere generelle ændring af magtrelationerne, som er sket på uddannelsesområdet, hvor barnets interesser og agency sættes i fokus (Archer 2013, 189). Kanonforfatternes tekster remedieres og adapteres, digitale litteraturformer som app-fortællinger, smsnoveller og spilbaserede fortællinger inddrages, og eleverne opfordres til selv at afprøve produktionen af dem.

Forskning i de nye litteraturformer er mangefacetteret. Den fokuserer på teknologierne som semiotiske ressourcer og undersøger, hvordan deres modaliteter bidrager til indholdsforståelsen (se f.eks. Tønnessen 2014 & Jewitt 2018) eller behandler kognitive læseforskelle, som fremmes af de teknologiske udformninger (f.eks. Mangel & van der Weel 2016; Wolf & Barzillai 2009). I den danske didaktiske kontekst undersøges denne type litteratur ved at trække på multimodalitetsteori i samspil med kognitiv litteraturdydaktik (f.eks. Hansen 2015) eller i kombination med den intermediale tilgang, som det sker i tilfælde af den procesorienterede og fænomenologiske litteraturpædagogik (f.eks. Henkel 2017b). Når litterære digitale formater skabes, udvides litteratur med parameteret bruger- og oplevelsescentreret design, og der savnes derfor undersøgelser af de indbyggede og designbestemte komponenter, som de nye teknologier medfører (Kress et al. 2014; Ravelli & van Leeuwen 2018; Jewitt 2018), især i forbindelse med analysen af disses virkning på børnenes litteraturoplevelser (Henkel 2017a) og følelsesmæssige engagement (Kucirkova 2013).

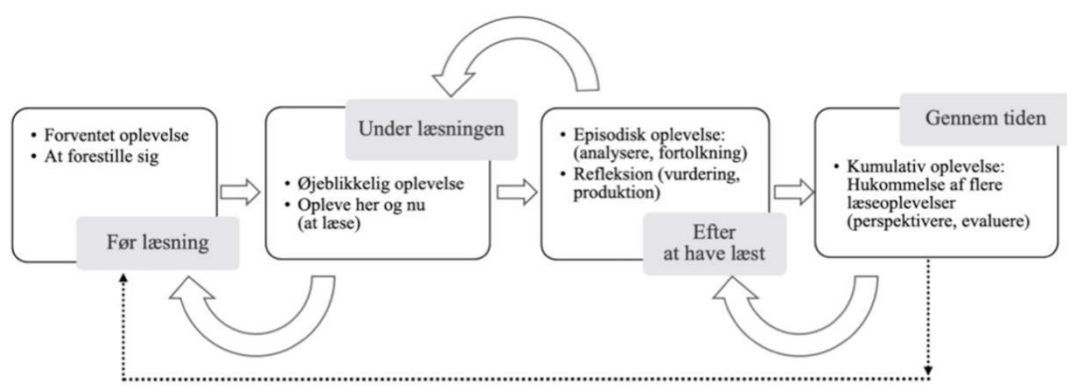
Fokus og teoretisk ramme

Med afsæt i den overnævnte udfordring og på tværs af flere teoretiske tilgange udforsker vi læseoplevelsers sanselige og emotionelle karakter i barnelæserens interaktion med appen ”De blå øjne” (Gyldendal 2016), remedieret efter Karen Blixen.

Da børn ikke er en ensartet kategori, har vi valgt at undersøge to konkrete cases for at finde ud af, hvorvidt (og hvordan) det indbyggede design i en litterær app og læsningens kontekst kan være med til at skabe læselyst hos forskellige børn.

Når man læser litteratur udformet som et digitalt interaktivt produkt, afhænger læselysten ikke bare af tekstens semantiske indhold, men også af den overordnede oplevelse af produktets design og funktionalitet. For at gribe denne læseoplevelse an med fokus på de sidstnævnte, anvender vi User Experience teori og den ikke-forbrugsorienterede oplevelsesdesign-teori. Disse teorier inden for studier af brugercentreret design af interaktive produkter og design af æstetisk funderede oplevelser betegner oplevelsen som et resultat af sammenslutningen og forholdene mellem produktets design, den oplevendes indre tilstand og konteksten (Jensen 2013, 28). Med afsæt i teoriernes anbefalinger (Jantzen & Vetner 2007, 213; Jantzen, Vetner & Bouchet 2011, 157) starter vi vores undersøgelse med at udforske appens usability (dens brugervenlighed og funktionalitet), som ligger til grund for hele oplevelsesstrukturen. Her tages Usability-teorien i brug (Nielsen 1993). Interaktionskvaliteten karakteriseres yderligere via seks parametre for Presence (Hoonhout 2002) og sættes i forhold til undervisningens fysiske og sociale sammenhæng.

Vores hovedfokus ligger på den oplevendes, dvs. børnenes, emotionelle responser på appen, som opstår, mens de ved hjælp af appens indbyggede interaktivitet bevæger sig frem i den i undervisningssituationen. Ifølge User Experience teori er hver oplevelse en kumulativ proces, som altid skal frames i tid (Jensen 2013, 39-40). Den tidsramme, vores artikel primært behandler, svarer til den fase inden for den samlede oplevelse, som inden for teorien kaldes for ”During Usage” (Jensen 2013, 40). I forhold til læseoplevelsen kan den omdefineres til fasen *Under læsningen* (Fig. 1):



Figur 1. Læseoplevelsen som kumulativ proces (inspireret af Jensen 2013 og Rotto et al. 2011).

Denne tidlige dimension af den overordnede læseoplevelse, hvor man mødes med teknologierne i en forud-designet, men også bruger- og kontekstafhængig form for interaktion, er vigtig, fordi den danner det emotionelle grundlag for børnenes videre erkendelsesmæssige engagement i læseobjektet.

Afgrænsningen betyder, at vi beskæftiger os med børnenes analyse af tekstens betydninger, og vi kommer kun lidt ind på deres forståelse af tekstens indhold. Børnenes forventninger, refleksioner og evalueringer af deres læseoplevelser fra andre faser inddrages dog i det omfang de er forbundet med fysiologiske, emotionelle, vanebaserede og refleksive oplevelsesniveauer (som er beskrevet yderligere i afsnittet ”Oplevelsesniveauer og læselysten”). Ved at citere børnenes udtalelser giver vi dem stemme i deres egen sag.

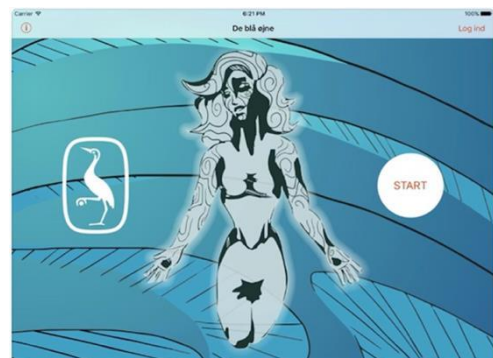
I hele vores undersøgelse har vi forsøgt at fastholde fokus på børnenes forskellighed og individualitet, hvilket blandt andet kom til udtryk ved at vi undersøgte børnenes behov for forskellige sanselige stimuli gennem motivationsundersøgelser og gennem deres individuelle respons på appens forskellige komponenter og funktioner. Samtidig har undersøgelsen fremhævet visse generelle tendenser i disse responser, og for at behandle dem har vi inddraget et intermedialt perspektiv, nemlig Lars Elleströms (2012, 27-36) tredelte medialitetsbegreb, som er nærmere forklaret i næste afsnit.

Appen ”De blå øjne”

Appen bygger på Karen Blixens historie, som i sin korteste version indgår i novellen ”Peter og Rosa” (*Vintereventyr*, 1942) og i længere form i flere andre udgaver. Historien udspiller sig i en fjern fortid, og handler om et spændingsfyldt og indbyrdes afhængigt forhold mellem to unge ægtefolk. Den er stærkt præget af hav- og synsmetaforik.

Appen kan ses som et forsøg på at skabe en anderledes oplevelse af en obligatorisk kanonforfatter. Vi har her at gøre med adaptation, som oftest bygger på antagelsen, at den

oprindelige tekst ikke passer til børns viden, oplevelsesmåde, læsefærdigheder, interesser og emotive forhold og derfor bør omskabes både indholds- og mediemæssigt (Weinreich 2008, 15). I appen overføres fortællingen næsten ordret fra afskriften af versionen, som Blixen indlæste i 1960 (Lorentzen 1973, 27) og som havde eget skriftligt forlæg (Andersen & Lasson 1980, 9). Den skriftlige tekst mister den dominerende rolle i appen, hvor den tilføjes billeder, lyd, animation og interaktivitet. Som et remedieret læseobjekt udløser appen børnenes respons, som spredes sig over alle dens mediale lag (Elleström 2012, 27-36): det *basale* (f.eks. skrift, lyd og farve), det *tekniske* (iPad) og det *kvalificerede*. Sidstnævnte defineres af konventioner, kulturelle og sociale forhold og i den danske skolekontekst tilføjes (intermedial) litteratur (Henkel 2017c). Appens tekniske medie, med indbygget interaktivitet og



Figur 2. Sådan ser appen ”De blå øjne” ud, når den hentes fra App Store og åbnes.

basal multimedialitet, kender børnene fra deres fritidsbrug af kvalificerede medier, som digitale spil, film og apps, der alle kører på iPad.

Teoretisk set placeres den remedierede tekst hermed i et nyt paradigme af kvalificerede medier, dog uden at miste forbindelsen til litteratur. Derfor kan det nye læseobjekt både identificeres som app- eller digital *fortælling* (betegnelsen, som oftest bruges i forbindelse med faget dansk) og som litterær- eller bogapp, hvor den sidstnævnte betegnelse fremhæver formatets digitale interaktivitet og dets sammensatte (f.eks. Sargeant 2015; Zhao & Unsworth 2017, 88) eller hybride karakter (Hutcheon & O'Flynn 2013, 200). Empirisk set kan det antages, at tekstens mediale metamorfose automatisk kan vinde børnenes sympati, fordi den bringer litteratur tættere på deres daglige mediebrug. De to cases, der beskrevet nedenfor, viser, hvorvidt denne antagelse blev bekræftet i konkrete undervisningssituationer.

Casestudierne

Børns læselyst påstås at falde markant, når de når 7. klasse (Hansen et al. 2017, 15) samtidig med, at deres skærmtid stiger (Rasmussen et al. 2018, 101-104). Derfor har vi valgt at gennemføre undersøgelsen omkring den alder, hvor dette netop skulle være sket. Casestudierne blev foretaget i majjuni og september-oktober 2020 i to skoler i Nordjylland, med 23 børn i 7. (CI) og 27 børn i 8. klasse (CII), hvor to læseforløb med appen ”De blå øjne” i faget dansk blev fulgt. Klasserne blev valgt ud fra børnenes forskellige læsefærdigheder: De fleste børns resultater fra læsefærdighedsundersøgelsen i CI lå under ”før-fasen” og ”erkendelsesfasen”, og kun enkelte svar havde ramt ”stabiliseringsfasen” efter Hogrefes læseprøve (Juil & Møller 2019), mens det samlede gennemsnit af læsefærdigheder i CII ud fra klassens standpunktskarakterer i læsning på 7-trins-skalaen var beregnet til 8,36, hvilket ligger mellem ”den gode præstation” og ”den fortrinlige præstation”. Ca. halvdelen af børnene i begge klasser var tosprogede, i CI var der en lille del flygtningebørn, der endnu ikke mestrede dansk.

Vi fulgte børnene i alle forløbets faser: læsning, analyse, fortolkning, vurdering, perspektivering, produktion og evaluering, og selvom denne artikel som tidligere nævnt mest behandler børnenes emotioner, der opstod under interaktionen med appen før analysens start, var de andre faser aktuelle som kilder til deres refleksioner af egne forventninger, vurderinger og evalueringer af deres interaktioner med appen.

Appen blev først gennemgået med 4 børn i samme alder fra andre klasser før forløbenes start som en forundersøgelingsfase, hvilket har givet inspiration til undersøgelsesdesign og spørgeskemaudformning. på grund af det paradoks, at den optimale oplevelse på det kropslige og mentale plan er sværest at sprogliggøre (Jantzen & Rasmussen 2007, 40) og fordi børn kan føle sig forpligtet til at leve op til interviewerens forventninger, blev flere metoder taget i brug for at sikre undersøgelsens validitet: observation og videooptagelser (Olesen 2001), usability og tænke-højt-test (Lewis 1982; Nielsen 1993), spørgeskemaundersøgelser (inkl. motivationsmåling efter Ryan & Deci,

2000) og semistrukturerede enkeltmands- og fokusgruppeinterviews (Kampmann et al. 2017; Halkier 2010).

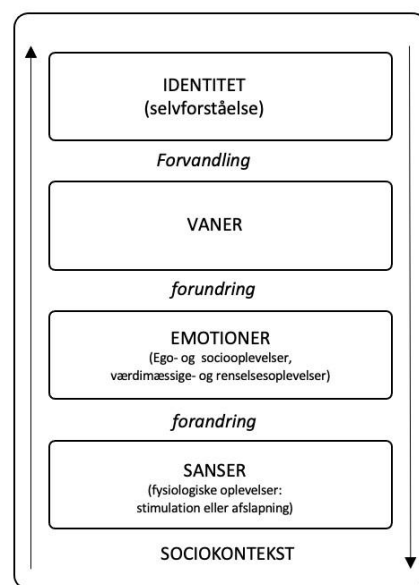
Oplevelsesniveauer og læselysten

Den ikke-forbrugsorienterede oplevelsesteori bygger videre på H.G. Gadammers definition af oplevelsen som noget, som ”ikke blot opleves, men i kraft af at være oplevet får et særligt eftertryk, der giver det varig betydning” (Gadamer 2004, 63), og inddeler oplevelser i to kategorier: En midlertidig tilstandsændring på det neurofysiologiske plan, som hurtigt fortager sig (dagligdagens oplevelser) og en mere permanent forandring på det erkendelses- eller erfaringsmæssige plan (en oplevelse) (Jantzen & Rasmussen 2007, 40). Sidstnævnte, der altid baseres på den første, kan medføre vaneskifte og læring, og dermed muliggøre et mentalt og emotionelt skifte hos børn, så tvangslæsning muligvis kan blive til lystlæsning.

Enhver oplevelse består af fire niveauer: Det *fysiologiske*, der defineres af sanselige indtryk, og som er grundstenen til alle oplevelser, det *emotionelle*, der opstår i kraft af sanselige indtryk, det *vanebaserede*, defineret af vaner, som den oplevende danner i takt med det, der opleves, og det *refleksive* identitetsniveau, hvor det, der opleves, forbindes med den oplevendes selvforståelse, og hvor der kan ske en form for dannelse og vaneændring, der påvirker ens valg af fremtidige oplevelser (Jantzen & Vetner 2007, 32). Oplevelserne er ”ikke blot resultater af responser på forskellige niveauer, men skyldes vekselvirkninger mellem forskellige niveauer” (Jantzen 2007, 46), og den sociale kontekst lægger ramme for alle niveauerne (Jantzen et al. 2011, 157).

Ethvert individ, der har en betydningsfuld oplevelse, gennemgår faserne *forandring*, *forundring* og *forvandling* (Jantzen et al. 2011, 47). Når man skifter det tekniske medie fra en trykt bog til en iPad, og når skriften tilføjes billeder, lyd osv., skaber man et brud med de forventninger, børnene har til litteratur og med deres læsevaner (i skolen læser man typisk litteratur i skriftbaseret version og i trykt form). Den forandrede sansning skaber positive eller negative emotioner, alt efter produktets funktionalitet og æstetik. Emotionerne fører videre til en fase, hvor hidtidige erfaringer og forventninger kan brydes, og en forvandling til nye vaner på det nye erfaringsgrundlag kan blive skabt: Et barn, der ikke kan lide at læse litteratur, kan muligvis blive positivt indstillet til den.

Fysiologiske oplevelser, der opstår via sanserne, kendetegnes ved sanselig nydelse eller ubehag og skyldes ændringer i organismens opstemhedsniveau, hvilket kan ske i to retninger – stimulation eller afslapning (Jantzen & Vetner 2007, 32). Stimulation øger opstemhedsniveauet. Det kan opleves som



Figur 3. Oplevelsens psykologiske struktur (efter Jantzen et al.

opstemthed, ophidselse, afveksling, eller som stress, anspændthed og angst. Afslapning sænker organismens opstemthed, hvilket kan opleves som afstresning, stemningsfyldt og harmoni, men også som kedsomhed, ensformighed og tristhed (Jantzen & Vetner 2008, 8). Ethvert værk placerer sig i kraft af sin mediale udformning (det tekniske, basale og kvalificerede niveau) på en lang skala mellem nydelse og ubehag i forhold til de sanselige stimulationer, som børnene ønsker/ikke ønsker sig.

På det emotionelle niveau, der opstår som følge af de sanselige indtryk, og som kan føre videre til det refleksive niveau og danne nye vaner, skelnes der mellem ego- og sociooplevelser. Denne inddeling, som tager afsæt i Self-Determination Theory (SDT), argumenterer for, at både ego-oplevelser, som bekræfter eller undergraver den oplevendes kompetencer, viden og autonomi og sociooplevelser, som påvirker den oplevendes evne til at forbinde sig emotionelt med andre eller identificere sig med andres adfærd og holdninger, er afgørende for menneskets indre motivation for at udføre bestemte handlinger i en sociokontekst (Ryan & Deci 2000). De mediekompetencer, som barnet har i forvejen, bekræftes eller undergraves i mødet med et medieprodukt i en klassesituation og bliver værdsat/ikke værdsat af læreren og klassekammerater, hvilket påvirker barnets motivation til at udføre bestemte handlinger.

Ved siden af ego- og sociooplevelser opstår der, på det emotionelle niveau, værdimæssige oplevelser, som bekræfter den enkeltes holdninger og identitet, og renselsesoplevelser, som udløses af tilskuernes/læserens indlevelse i protagonistens skæbne, f.eks. medlidenhed, sorg eller glæde, når de onde straffes (Jantzen & Vetner 2008, 8). Dette betyder, at et valgt medieprodukt altid placeres i et medielandskab med forskellige medieidentiteter, som børnene har i forvejen, og er med til at forstærke eller svække disse, alt efter den kommende oplevelses kvalitet. Renselsesoplevelser forbindes generelt med tekstens indholdsmæssige niveau, og nævnes kun flygtigt i denne artikel.

Motivation for læsning vs. spil

Menneskets forventninger og selvforståelser på det vanebaserede og refleksive niveau gør, at man er motiveret til at opsøge i oplevelserne de specifikke stimuli, stimulation eller afslapning (Jantzen 2007, 46). Denne motivation afgør, om oplevelserne realiseres og hvordan de evalueres (Jantzen & Vetner 2008, 8). For at afklare børnenes tilbøjelighed til disse stimuli, som samtidig kan afspejle deres forhåndsindstilling i forhold til interaktive digitale vs. ”traditionelle” tekster, blev der foretaget en undersøgelse (formet efter anbefalinger fra Ryan & Cunnell 1989) af deres motivation for henholdsvis læsning og spil. Denne måling var en del af et større spørgeskema, og svarene fra den blev senere koblet sammen med interviewene og usability-tests, hvilket har givet en mulighed for at se en klar forbindelse mellem børnenes stimuli-behov, vaner og reaktioner på appens mediale komponenter.

I forhold til begge aktiviteter, har vi målt motivationsgraden, der strækker sig fra manglende motivation og ydre motivation over til indre motivation gennem flere faser (Tabel 1). Den ydre motivation til læsning (f.eks. lærerens pres) kan gradvist integreres, indtil der opnås en fuldkommen integration af aktiviteten, hvilket opfattes som en naturlig interesse og nydelse (Ryan & Deci 2000, 72).

børnene i begge klasser sagde, de spillede helt af egen lyst. Hvad skønlitteraturlæsning angår, ligger tallene (Fig. 1) fjernt fra rapporten om danske børns læsevaner (Hansen et al. 2017). Vores undersøgelse viser stor indre motivation for læsning af skønlitteratur i begge cases, men indfanger også de tilfælde, hvor børnenes motivation er i overgangsfasen, hvor det ydre pres fra de voksne internaliseres.

Denne motivationsundersøgelse lå til grund for analysen af de enkelte børns reaktioner på appen ud fra deres medievaner. Motivationstypen afspejler i høj grad deres specielle behov for sanselige stimuli og evner til at regulere deres niveau af indlevelse produktet. Sammenhængen mellem de stimuli, som appen ”De blå øjne” har aktiveret, og børnenes behov og evner drøftes i afsnittet ”Responsmønstre”.

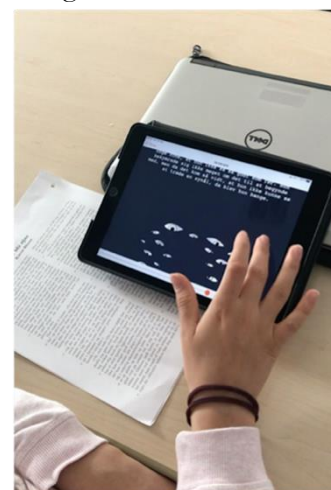
Usability som første del af her og nu-oplevelsen, Presence og kontekst

En app er en softwareapplikation, der er designet til at køre på udvalgte tekniske medier (jf. Elleströms typologi) som f.eks. smartphones og tablets, der er udstyret med berøringsskærme og bruger foruddefinerede interaktive funktioner som f.eks. at tappe, trykke og swiipe. Ved god usability reagerer og fungerer appen på en måde, så brugerne i en bestemt kontekst forstår dens indbyggede kommunikation og er i stand til at bruge den.

Usability omfatter 5 egenskaber: *learnability* (systemet skal være let at lære), *efficiency* (det skal være muligt at opnå et højt produktivitsniveau, efter man har mestret systemet), *memorability* (systemet skal være let at huske – selv efter en periode uden brug), *errors* (fejlprocenten skal være lav og det skal være nemt at finde ud af fejlene) og *satisfaction* (det skal være behageligt at bruge systemet; brugeren ”synes om det”) (Nielsen 1993, 26). Det er nok at lave 5 usability-tests på et produkt for at finde de fejl, der kan opstå under interaktionen med det (Nielsen 2012). Produktets usability påvirker brugerens emotioner direkte gennem sanserne og skal være på plads for at sikre de 6 parametre for Presence i en vellykket interaktion: nysgerrighed, udfordring, koncentration, nydelse, stolthed og især kontrol (Hoonhout 2002).

Appen blev som nævnt gennemgået med 4 børn i begge klasser for forløbenes start, og trods stor nysgerrighed lykkedes det ikke for børnene at navigere sig flydende igennem den på egen hånd. Derfor blev der lavet 11 usability-tests, én i hver arbejdsgruppe i CI og CII, for at finde ud af, om usability-fejl kunne have været årsagen, selvom den antageligt var testet med produktets betaversion. Børnenes emotioner kom frem ved tænkehøjt-test/observation (obs.), mens de interagerede med appen, og under interviewene (int.).

Børnene i CI fik udleveret iPads på skolen, mens en del af børnene i CII havde deres egne iPads (én per gruppe). I CII holdt eleverne deres



Figur 5. Usabilitytest,

CII. iPads i hænderne, men i CI blev man bedt om at stille iPad'en mod væggen, så alle i gruppen kunne

se, hvad der skete på skærmen. I forhold til *learnability* var nogle funktioner nemmere at lære end andre: Mange børn fandt hurtigt ud af, at de skulle trykke på blinkende pletter/figurer, der kom frem, for at gå videre i fortællingen. *Errors* opstod i begge cases pga. manglende styringsknapper (f.eks. en hjem- og en pauseknop), og fordi to slags interaktive funktioner var knyttet til et lignende hotspotsignal, og begge kunne aktiveres samtidigt. Lygtelys, hvormed tekst og billede kom frem, når iPad'en blev vippe, mindede først om de blinkede pletter, man skulle røre ved for at gå frem i appen. Det var misvisende og fejl opstod: "I forhold til det med lommelygten, der tror jeg den naturlige reaktion er at trykke på skærmen, men hvis man trykker på skærmen, så går den videre, så det er lidt irriterende" (Obs. CII, linje (l.) 236). Børnene forsøgte at klikke på pletten og så at swipe på interfacet, hvorefter fortællingen sprang frem, og de mistede en del episoder, men kunne ikke spole tilbage. Den trykte tekst var børnenes redning i CII og gav dem overblik over, hvor de var i fortællingen. Især for børnene i CI var det umuligt at finde vippefunktionen, da deres iPads var fikserede. *Efficiency* var utilstrækkelig i begge cases. Det tog længe at komme igennem historien, og man spildte tid på at finde den ønskede episode i stedet for at fordybe sig i den. I fejltilfældene slukkede børnene for appen og startede forfra. Hvad *memorability* angår, opstod der færre fejl under appens anden gennemgang: Børnene havde lært, hvilke steder de helst ikke skulle røre, og de huskede vippefunktionen, hvis de havde lært den i første omgang. Dog var børnene for det meste stadig optaget af at finde styringsfunktionerne, som de forventede, at en app skulle have, men som muligvis ikke var der af didaktiske hensyn.

Usability-testene viste, at børnenes kontrol over læseprocessen på appen var meget mindre end en trykt bog kunne give dem. F.eks. var der børn, der syntes, at oplæsningshastigheden var for lav, og den kunne ikke styres. Det var heller ikke muligt at gå til det ønskede sted i appen. Nogle udtrykte deres utilfredshed med, at de ikke kunne styre lydstyrken. Mangel på kontrol blev af nogle børn opfattet som manglende digital kompetence, som de ikke kunne være stolte af. Selvom nysgerrigheden og koncentrationen var meget stor hos alle børn, voldte appen for mange vanskeligheder til at de kunne nyde interaktionsprocessen. På grund af den manglende usability blev appen vurderet af børnene som udelukkende egnet til skolebrug og dermed forbundet med tvangslæsning:

Det skulle være mere tydeligt, hvad man skal gøre, fordi man, som læser, er utålmodig og ikke har tid til at bruge for lang tid, men fordi vi læste teksten i skolen, blev vi tvunget til det, og man var derfor nødt til at blive ved med at finde en løsning. (CII, int.1, l. 84)

En del af børnene i begge cases identificerede appen som en video på grund af dens begrænsede antal af interaktive elementer (CI, evaluering 5, l. 2 og CII, int.1, l. 86). Produktet levede ikke op til elevernes forventninger til det tekniske og kvalificerede medie, og gav dermed ikke den *satisfaction* og *nydelse* især de spillende børn ville have: "Filmen bliver kedeligere end appen, fordi man ikke skal lave noget ud over at se og lytte" (CII, int.1, l. 86).

Heller ikke den fysiske kontekst for interaktionen mellem børnene og appen var problemfri. Appen skabte meget larm i begge klasser under gruppearbejdet, og en del børn gik ud af klassen. Nogle af børnene i CII gik udenfor, hvor de på grund af stærkt sollys ikke kunne læse skærmen, mens en del børn i CI sad på gangen og blev forstyrret af de forbigående.

Også den organisatoriske kontekst voldte problemer. Lærerne havde ikke fået nogen vejledning til appens brug, og en af dem sagde:

Det ville have været rart, hvis de havde været lidt mere serviceminded. (...) For vi risikerer, at der også er andre ting, vi missede undervejs. Fordi vi er gået lidt for hurtigt frem. Det er ikke så nemt at styre, som hvis vi havde teksten, hvor vi kan se, at nu er vi nået til 14, og 19, og 22. (Obs. CII, l. 237)

En vejledning til læreren kunne have sparet børnene for den tidligere nævnte kontekstfejl, hvor appen, i kraft af placeringen, blev reduceret til et videoformat, som også kan køre på iPad, men i modsætning til appen ikke kræver konstant fysisk kontakt.

Responsmønstre

Ud fra de indsamlede data placerer børnene sig på en bred vifte i forhold til de fire oplevelsesniveauer med appen. Dem, der elsker og søger simulation og spænding, og dem, der går efter afslapning, harmoni og ro i de fysiologiske stimuli, befinder sig i modsatte ender. Disse grupper kan henholdsvis benævnes som A (action) og R (ro) -børn. De første, som udgør 14 procent af alle børn i begge cases, har indre/indre-midt motivation for spil og ydre motivation for læsning, mens de andre (32 procent) har indre/indre-midt motivation for læsning og ikke nogen/næsten ikke nogen motivation for spil.

Mangel på sanselige stimuli fører for A-børnene hurtigt til kedsomhed: Det er dødkedeligt at læse, siger de. De tog imod appen med stor nysgerrighed og glæde, som er et nødvendigt element i en positiv interaktionsoplevelse med et digitalt produkt (Hoonhout 2002). Selvom funktionerne i Blixenappen ikke var særlig nuancerede, efterspurgte de flere interaktive digitale værker i dansktimerne:

Så synes jeg klart, at det er appen, der er den fedeste, fordi der får du begge ting med i stedet for. Hvis du lytter til en e-bog, bare en fil, så kigger du bare ud i luften, og bare lytter, hvis du læser den, så er det heller ikke det store, men hvis du ser bogen, både lytter og læser med, så er det ret fedt. (CII, int. 2, ll. 14)

Det var sjovt for disse børn at navigere rundt i appen og finde ud af, hvad den gemte på: Det var bedre ”end at bare sådan læse sort-hvidt papir med en masse tekst” (CII, int. 2, ll. 4). Alle A-børn var især glade for lydeffekterne: ”Appen er bedre end papirbogen i den forstand, at lydene var med til at styrke stemningen, frem for når man læser, er der ingen lyde, og det er ikke altid man selv kan forestille sig lydene” (CII, int. 1, ll. 86). Disse børn ville leve sig ind i oplevelsen; hvis ikke på det indholdsmæssige

plan (de fleste af dem syntes, at teksten var ”meget gammeldags” og ”dødkedelig”), så via appens tekniske funktionalitet. Men usability- og kontekstfejl satte en stopper for den interaktionsintensitet, som de kender fra deres medievaner.

Det at læse og spille var for disse børn tæt forbundet med deres identitet og selvopfattelse, hvilket kom frem som bevidste medievaner og genrevalg. Et A-barn udtrykte dette således: ”Jeg går selv ind for skydespil og strategispil. Det kan jeg rigtigt godt lide. Det er virkelig mig” (CII, int. 2, 68). Hvis børnene læste en bog, valgte de genrer med høj spænding, f.eks. krimier. Selvom de fleste af Abørnene havde en forståelse af, at læsning kan forbedre deres læsekompetencer, var læsningen ikke en integreret del af selvet: ”Så bliver jeg bedre til at læse, hvis jeg bliver ved med at læse det, men det er ikke lige mig. (...) Jeg kan ikke lide sådan noget skønlitteratur” (CII, int. 2, 58). Som spillere identificerede A-børnene sig med appens tekniske medie og basale multimedialitet, og derfor var appen ”noget for dem”. De var stolte over at kunne vise deres digitale kompetencer, da de bedre end andre børn kunne styre appen, men også over at have læst et stykke skønlitteratur: Det kvalificerede medie, der er mest værdsat af læreren.

Børnene i den modsatte pol ville i de fleste tilfælde kun have én sanselig stimulus under læsningen. De ville ”have en god gammel bog i hænderne” (CI, fokusgr. int., l. 57), og dens indhold skulle være noget, ”man kan relatere til, og kan se sig selv i” (CII, fokusgr. int., 1, l. 37). En stor del af R-børnene havde gode læsefærdigheder og læste kærlighedsromaner og klassisk litteratur, f.eks. Shakespeare og Blixen (Fokusgr. int. CII, l. 31-32).

R-børnene betegnede den gode læseoplevelse som noget, hvor man skal igennem hele følelsesregisteret: ”Jeg skal både have været sur, ked af det og glad” (CII 1, fokusgr. int., 1, l. 79). Stimuleringen af visualiseringsevnen og tabet af tidsfornemmelse nævntes som parametre for den gode læseoplevelse: ”Man ser ordene som værende en film, og man har så lige pludselig læst hundrede sider, hvor man egentlig bare troede, at der var gået ti minutter” (CII, fokusgr. int. l. 82). Selvom R-børnene, som de fleste andre børn, var tilfredse med appens visuelle æstetik, opfattede de generelt billeder som en hindring for at forestille sig fiktive personer og steder: ”Det er nærmest som om, at den allerede er tolket for én, man kan ikke selv tolke den, som jeg tolker den, ellers hvis det var ren tekst. Uden billeder” (CII, fokusgr. int., l. 10). Og på trods af, at de først viste nysgerrighed over for appen og senere var gode til at aflæse dens multimodale betydninger, har overstimuleringen af deres fysiske sanser via lyd og billede og den øgede interaktion, som ikke gav dem nødvendig kontrol på grund af usability-fejlene og muligvis pga. manglende forstand på selve tekniske medie, skabt en hindring for deres gode læseoplevelse.

Også for disse børn var medievalget forbundet med selvopfattelse. Læsningen af appen med billeder og lyd forekom barnlig for dem (”den kunne bruges på børn, som ikke kan læse endnu!”; CII, ev. fra spørgeskema 11) og gav dem ikke den nødvendige stolthed.

Konturer af to andre flydende grupper blev tegnet i undersøgelsen gennem interviewene og observationerne, selvom deres behov for konkrete sanselige stimuli ikke kom så meget til syne i deres interaktion med appen. En ikke så lille del af børn i den første af disse grupper var tidligere ivrige spillere, og de kan også tage sig tid til spil nu, men de kan ligeledes nyde at læse en god bog i ro: Disse valg afhænger af situationen, børnene personligt befinder sig i, og af produktets kvalitet. I denne gruppe lå børnenes motivation for spil og litteratur i midten: ”Jeg spiller/læser, fordi jeg vil lære og opleve noget nyt”. Deres generelle udgangspunkt kan beskrives som ”altid spændt på, hvordan tingene virker”, og derfor kan disse børn her kaldes H (hvordan?) -børn. Når de læser, vil de forstå, hvordan teksten er bygget op, hvad læserens muligheder er, eller de vil lære, hvordan ”verden er”. Deres indstilling kan defineres som ”efferent”, altså som søgen efter information og noget bestemt i modsætning til den æstetiske læsning, hvor man læser med følelser, emotioner og forestillinger (Rosenblatt 1978, 23-26). Det samme gælder digitale spil: Disse børn vil forstå producentens valg og hvordan disse påvirker spillerne.

Denne distance fra indlevelsen i både litteratur og spil virker hos nogle af disse børn til at være bevidst, og der er flere årsager til, hvorfor den opstår. Børnene kan f.eks. slå til den analytiske modus til pga. af et pres fra de voksne om ikke at spille, der integreres som en indre skyldfølelse, selvom spillet først og fremmest for dem er en form for samvær med andre børn. Med en drengs egne ord:

Jeg plejer ofte at sidde sammen med en klassekammerat og lave spil. Fordi, at man... Altså, jeg får en skyldfølelse, hvis det er at jeg sidder og spiller. Det gør jeg dog ikke, hvis det er, at jeg sidder og laver et spil, fordi at jeg ved, at ved at lave et spil lærer jeg en masse.

(CII, int. 3, l. 148)

Med hensyn til læsningen kan årsagen være børnenes kumulative oplevelser med indholdet i ungdomslitteratur:

De fleste bøger, vi får i skolen, er ikke dem, jeg foretrækker <...> Ofte handler bøgerne om kærlighed, eller det med at skille sig ud og derudover virker de meget kliche, fordi de i bund og grund handler om det samme, og man kan næsten regne ud, hvordan det kommer til at ende. (CII, int. 1, l. 58 og lign. i CII, int. 3, l. 72).

Hvad H-børn betegner som den gode oplevelse med litteratur, og som de savner i skolelæsningen, er, at den kan gøre sin læser nysgerrig:

Jeg tænker generelt det går ud på at overraske modtageren. Selv hvis man har en bog med dårligt indhold, så kan man stadig sælge den til en modtagergruppe, så længe man kan overraske dem med noget interessant og spændende. (CII, int. 3, l. 156)

Nogen nævnte Karen Blixens fortælling som interessant, fordi den netop ikke var så nem at gennemskue.

En anden årsag til fravær af indlevelse kan hos H-børn være den følelsesmæssige overstimulering: Kunsten, efter deres udtalelser, kan påvirke deres emotioner kraftigt, og det tager lang tid for dem at bearbejde de renselsesoplevelser, der opstår i mødet med kunst (CII, int. nr. 1 og 2; CII, int, nr. 1). Skiftet til den analytiske tilgang kan også begrundes med børnenes behov for autonomi: Hvis de ikke har mulighed for at vælge tekstens indhold og medie, som de foretrækker, vil de vælge måden at tilgå teksten på.

Som de andre børn var H-børnene meget nysgerrige over for appen, og de virkede i starten villige til at leve sig ind i den, men på grund af usability-fejlene slog de den analyserende modus til: Disse fejl og gruppekammeraternes frustrationer forekom dem interessante. Ved at forsøge og forstå dem og at lære af dem, fik H-børnene realiseret både deres analytiske kompetencer og mediekompetencer: De kunne gennemskue appens (og under analysen også fortællingens) struktur og effekt og fungerede som en slags instruktører, der kunne indgå i grupper med alle andre børn, hvor de hjalp dem med at styre appen, hvis der var behov.

Den anden flydende gruppe, som kom til syne i begge cases, var børn, der altid ville arbejde sammen med andre. Vi kaldte dem S (samlingsøgende) -børn. Deres motivation for spil/læsning var spredt over hele motivationsskalaen og deres behov for sanselige stimuli varierede meget. Der var en lille del flygtningebørn i denne gruppe, især i CI. Deres danske sprogfærdigheder lå under klassens gennemsnit, men det kom frem under interviewene, at nogle af dem læste skønlitteratur på deres eget sprog. I denne gruppe var der også mange ihærdige spillere. En stor del af S-børnene brugte 6-8 timer dagligt på sociale medier. Det kan også ses som et tegn på deres behov for samvær. Børnenes samhörigheds- og sproglige behov var større end behovet for autonomi, hvilket tydeligt kom til udtryk i læsesituationen med appen. Lyd, billede og animation udfyldte forklarende, uddybende funktioner for dem, og hjalp børnene til at forstå ukendte ord. På den måde bidrog appen både til sprogindlæringen i almindelighed og forberedte børnene til diskussionen senere i analysedelen. Også børn med dansk som førstesprog, men med svagere læsekompetencer eller læsevanskeligheder (dysleksi) kunne deltage i den fælles læseoplevelse ved at følge med i historien via den indtalte tekst (CI, int. 4, l. 31-34).

Retten til at vælge

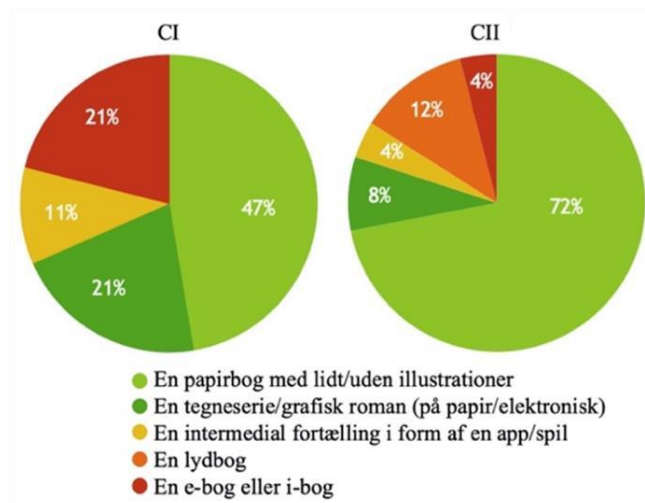
Læserens behov for autonomi ligger til grund for indre motivation i den gode læseoplevelse (Clark & Rumbold 2006, 18), og hvis børn skal nyde læseprocessen fuldt ud, bør de sikres retten til at vælge selv. Vi foretog efter forløbenes afslutning en spørgeskemaundersøgelse suppleret med interviews for at finde ud af, hvilke medieformater børnene selv foretrækker at læse skønlitteratur i (Fig. 3), og hvorvidt

deres første møde med et nyt format havde inspireret dem til at ønske mere omgang med det nye litteraturformat.

I begge cases indtog papirbogen førstepladsen. Børnene forklarede deres valg af papirbaserede tekster frem for e-bøger og ibøger med øjentræthed (CI, int. 4, l. 31; CII, int. 2, l. 20). Dette resultat stemmer overens med andre undersøgelser som viser, at børn er meget bevidste om, hvilke typer af kvalificerede medier der skal opleves på hvilke tekniske medier (f.eks. O'Donnell & Hallam 2014; Hansen et al. 2017).

Når valget falder på læsning af sammensatte tekster som tegneserier, er de, uanset det tekniske medie, mest efterspurgt blandt H-børn

litteratur. og S-børn. Lydbøger blev kun valgt på grund af læsevanskeligheder (dysleksi) eller i forbindelse med lange rejser. Procentandelen af børn, som ønskede flere litteraturapps, var meget lav. I begge cases ønskede de næsten udelukkende af børn med indre spilmotivation og ydre motivation til læsning, mens andre børn forklarede deres fravalg med manglende kontrol over appens funktioner og andre aspekter, som blev citeret i det forrige afsnit.



Figur 6. Børnenes valg af medier til oplevelsen af

Afsluttende diskussion

Oplevelser med en remedieret digital tekst kan variere kraftigt afhængig af værket, læseren og læsesituationen. Ved at skifte den trykte bog ud med en app på iPad og på den måde vælge remedieret litteratur til en fælles læseoplevelse, påvirker man hele den sociale kontekst, som børn færdes i, og de psykologiske og sociale funktioner, som de tekniske, basale og kvalificerede medier udfører. De to cases, vi har præsenteret i denne artikel, har dog givet indblik i, hvordan børnenes identitetsdannende medievaner, produktets indbyggede design og læsesituationen er med til at bestemme deres særegne emotionelle respons på et hidtil ukendt produkt, hvor de i forvejen kendte mediale komponenter af forskellige slags (litterær tekst, iPad, skrift, lyd, animation, interaktivitet osv.) bliver sat sammen.

Studiet har fremhævet det tekniske medie og dets indbyggede komponenters vigtighed for læseoplevelsen. En mangelfuld, frustrerende første interaktion med denne type litterært produkt kan sammenlignes med et forsøg på at læse en bog, hvor siderne er klistret sammen. Det kan spærre for den æstetiske læsetilgang og for den semiotiske og hermeneutiske forståelse af teksten.

Det er tydeligt, at det formskifte, som litteratur er underlagt i dag, især hilses velkomment af børn, som elsker digitale spil, men mangler motivation for litteraturlæsning. Multimediale litteraturformer understøtter disse børns behov for sanselig multistimulering og giver dem mulighed for

at føle stolthed over at kunne vise deres digitale kompetencer frem. Disse børn kan føle samhørighed med klassens litteraturlæsende, men ofte mindre teknisk interesserede børn, fordi de kan bidrage med deres i gruppearbejde om litteratur. Vores forskning peger på, at den digitale interaktive form muligvis kan ændre på disse børns emotionelle indstilling til litteratur, så tvang kan blive til lyst, men dette forudsætter, foruden indholdet, at de nye læseobjekters fungerer optimalt i en velgennemtænkt kontekst.

Børnenes emotionelle respons på appen og refleksion viser også, at den traditionelle papir- og skriftbaserede tekst fortsat kan fungere i skolen, selv i den digitale tidsalder, og de børn, som allerede er motiverede for at læse litteratur, burde få lov til at kunne fortsætte med deres læsevaner. Undersøgelsen antyder dog indirekte, at interaktive digitale litteraturprodukter også kunne være til glæde og gavn for disse børn, fordi de kan gøre dem fortrolige med sammensatte tekster og styrke deres multimediekompetencer. Men for at disse produkter kan bruges af læseglade børn, skal de tilpasses disse børns stimuleringsbehov. I det ideelle tilfælde, bør børnene have mulighed for selv at styre de sanselige stimuli, som kommer fra produktet (f.eks. ved at slå skrift, lyd og billede til og fra, vælge blandt flere stemmer eller regulere oplæsningshastigheden), og man kunne evt. inkludere interaktive paratekster i designet, hvormed de læsende børn kan udnytte deres skriftlige kompetencer og søge baggrundsinformation.

Undersøgelsen har tydeliggjort, at oplevelsen af litteratur ændres, når den ikklædes digitale former og dermed underlægges kravene for brugercentreret design. En god oplevelse med et digitalt produkt forudsætter, at alle læsere, uanset erfaringer, vaner og forventninger, har mulighed for at opleve nysgerrighed, koncentration, udfordring, kontrol og stolthed. Dette krav rettes ikke kun mod designerne af disse produkter, men også mod læreren. Det er afgørende, at læreren tager den nødvendige mediebevidsthed med sig og har mulighed for at udvikle den nødvendige tekniske kunnen for, at litteratur- og medieundervisningen kan følges hånd i hånd. Vores undersøgelse minder lærerne om den ressource, de har med de børn, der føler sig kompetente pga. deres analytiske evner og kan være til stor hjælp, når tekniske problemer opstår. Lærerenes rolle kan være meget vigtig i at styrke børnenes følelse af autonomi ved at sikre dem frihed til selv at vælge læseformatet for kanonisk litteratur og dermed styrke de læsende børns stolthed i forhold til de nye formater ved at fremstille dem som lige så værdifulde som de skriftorienterede.

Vi håber, at de observationer, vi har gjort os af børnenes forskellige behov og responser, samt de aspekter, som kom frem om produktets usability og anvendelseskontekst, kan hjælpe med at tackle disse udfordringer. Vores fund kan forhåbentlig inspirere til et tættere samarbejde mellem forskellige medskabere af den digitale litteraturoplevelse: Forfattere, designere og producenter, didaktikere og lærere. Ligeledes kan det varmt anbefales, at børn, de vigtigste aktører i denne oplevelse, inddrages i designprocessen af denne type litteratur og den didaktiske ramme omkring den.

Vi opfordrer til yderligere empiriske undersøgelser af børnenes emotionelle reaktioner på digitale litteraturformater og -produkter. Der kan gennemføres deciderede undersøgelser af produkternes inkluderingspotentiale for børn med mindre sproglige kundskaber og dysleksi, som vores undersøgelse har vist nogle tegn på. Ligeledes ville det være relevant at analysere sammenhængen mellem barnets emotionelle respons under interaktionsfasen og resultaterne af deres analyse af produktets semantiske indhold og selvstændig digital produktion, som også er med i det didaktiske forløb. Nye undersøgelser kan bringe mere viden om formaternes potentiale og begrænsninger og komme med videre bud på, hvordan disse formater skal skabes og anvendes, for at børnene, ved at bruge de mediekompetencer og den medielyst, som de i forvejen har fra deres daglige medievaner, hver især og i samhørighed med andre kan opleve glæde ved litteratur og udvikle de multiliteracies, der i dag er efterspurgt i skolen.

Litteratur

- Andersen, H. & F. Lasson. 1980. *Blixeniana 1980*. Karen Blixen Selskabet.
- Archer, A. 2013. Power, social justice and multimodal pedagogies. I C. Jewitt (red.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge, 189–197.
- Blixen, Karen [Isak Dinesen] 1942. *Vinter-Eventyr*. Gyldendalske Boghandel/Nordisk Forlag.
- Blixen, K. 1973. De blå øjne II, 1959. I R. Lorentzen. *Fortællesprog, talt og skrevet*. Gyldendal, 27-33.
- Balling, G. 2017. Unges læsning i en digital tidsalder. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi* 3, 56–84.
- Clark, Ch. & K. Rumbold. 2006. Reading for pleasure – A research overview. *National Literacy Trust*. Lokaliseret 15. februar 2021 på <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>
- Elleström, L. 2012. Mediernes modaliteter. I B. Stougaard Pedersen & M.-M. Zacher Sørensen (red.). *Medialitet, intermedialitet og analyse*. Aarhus Universitetsforlag, 13-49.
- EMU. 2019. Dansk Fælles Mål. *Børne- og Undervisningsministeriet*. Lokaliseret 15. februar 2021 på https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Dansk.pdf
- Gadamer, H.G. 2004. *Sandhed og metode – grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Hans Reitzels Forlag.
- Gyldendal. 2016. De Blå øjne. iPad app. App Store. <https://apps.apple.com/us/app/de-blå-øjne-unilogin/id1164000892>
- Halkier, B. 2010. Fokusgrupper. I Brinkmann, S. & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag, 139-205.
- Hansen, T.I. 2011. *Kognitiv litteraturredidaktik*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- Hansen, T. 2015. It og multimodalitet i litteraturundervisningen. *Læremiddeldidaktik*, 8:1, 101-123.
- Hansen, S. R., S.T. Gissel & M.R. Puck. 2017. Børns læsning 2017 – en kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden. Lokaliseret 15. februar 2021 på <https://laeremiddel.dk/wpcontent/uploads/2017/11/BrnsLsningenkelt.pdf>

- Henkel, A.Q. 2015. Børnelitteratur mellem medier. Appen Tavs i et intermedialitetsperspektiv. *Nordic Journal of ChildLitAesthetics* 6
- Henkel, A.Q. 2017a. *Mellemværender. Litteratur for børn og unge midt i en medietid: Intermedialitet, materialitet og litteraturredidaktiske perspektiver*. Aarhus Universitet. Lokaliseret 15. februar 2021 på <https://www.ucviden.dk/da/publications/mellemværender-litteratur-for-børn-og-unge-midt-i-en-medietid-int>
- Henkel, A. 2017b. Konturer af intermedial litteratur og litteraturredidaktik i Fælles Mål og i danskundervisningen. *Studier i læreruddannelse og -profession* 2:2, 106-127.
- Henkel, A. 2017 c. Intermedial litteratur. Gyldendal. Lokaliseret 15. februar 2021 på https://cmspm1.gyldendal.dk/en/Dansk/Indgange/laerer/intermedial_litteratur.aspx?
- Hoonhout, J. 2002. *Development of a rating scale to determine the enjoyability of user interaction with consumer devices*. Philips Research.
- Hutcheon, L. & S. O'Flynn. 2013. *A Theory of Adaptation*. Routledge.
- Jantzen, C. & T. Rasmussen. (red.). 2007. *Oplevelsesøkonomi. Vinkler på forbrug*. Aalborg Universitetsforlag.
- Jantzen, C. & M. Vetner. 2007. Oplevelsens psykologiske struktur. I J. O. Bærenholdt, & J. Sundbo (red.). *Oplevelsesøkonomi – produktion, forbrug, kultur*. Samfundslitteratur, 27-50.
- Jantzen, C. & M. Vetner. 2008. Underholdning, emotioner og identitet. Et mediepsykologisk perspektiv på underholdningspræferencer. *MedieKultur: Journal of Media and Communication Research* 24:45.
- Jantzen, C., M. Vetner & J. Bouchet. 2011. *Oplevelsesdesign. Tilrettelæggelse af unikke oplevelseskoncepter*. Samfundslitteratur.
- Jensen, J.F. 2013. *UX, XD & UXD: User Experience, Experience Design & User Experience Design. 8 paradokser – og 8 forsøg på (op)løsninger. Mod fælles forståelser og definitioner.. E-bøger fra InDiMedia, 2*. Aalborg Universitetsforlag. Lokaliseret 15. februar 2021 på https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/195257483/IDM2_UX_XD_UXD_JensFJensen.pdf
- Jewitt, C. 2018. Towards a multimodal social semiotic agenda for touch. I S. Zhao, E. Djonov, A. Björkvall & M. Boeriis (red.). *Advancing multimodal and critical discourse studies. Interdisciplinary research inspired by Theo van Leeuwen's social semiotics*. Routledge, 79-93.
- Juul, H. & L. Møller. 2019. Om at lave læseprøver. *Viden om Literacy* 25, 100-105. Lokaliseret 15. februar 2021 på https://www.videnomlaesning.dk/media/2752/25_holger-juul_lene-moller.pdf
- Kampmann, J., K. Rasmussen & H. Warming (red.) 2017. *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Kress, G., C. Jewitt, J. Ogborn & C. Tsatsarelis. 2014. *Multimodal Teaching and Learning, The Rhetorics of the Science Classroom*. Bloomsbury.
- Kucirkova, N. 2013. Children's interactions with iPad books: Research chapters still to be written. *Frontiers in Psychology*, 4.
- Lewis, C.H. 1982. *Using the "Thinking Aloud" Method in Cognitive Interface Design*. Technical report. IBM. RC-9265. Watson Research Center.

- Nielsen, J. 2000. Why You Only Need to Test with 5 Users. Lokaliseret 15. februar 2021 på <https://www.nngroup.com/articles/why-you-only-need-to-test-with-5-users/>
- Mangen, A. & A. van der Weel. 2016. The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research. *Literacy* 50:3, 116-124.
- Nielsen, J. 1993. *Usability Engineering*. Academic Press.
- O'Donnell, B. & S. Hallam. 2014. Read for my school: digital versus paper books. Paper præsenteret på London Book Fair Conference.
- Olesen, S.G. 2001. *Om observation i institution og skole*. Forlaget PUC.
- Rasmussen, M., L. Kierkegaard, S.V. Rosenwein, B.E. Holstein, M.T. Damsgaard & P. Due. 2019. Skolebørnsundersøgelsen 2018: Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt 11-, 13- og 15årige skoleelever i Danmark. SDU. Statens Institut for Folkesundhed. Lokaliseret 20. januar 2021 på https://www.sdu.dk/da/sif/rapporter/2019/skoleboernsundersoegelsen_2018
- Ravelli, L.J. & T. Van Leeuwen. 2018. Modality in the digital age. *Visual Communication* 17:3, 277-297.
- Roe, A. 2010. *Læsedidaktik – efter den første læseundervisning*. Forlaget Klim.
- Rosenblatt, L.M. 1978. *The Reader, the Text, the Poem*. Southern Illinois University Press.
- Roto, V., E. Law, A. Vermeeren, A. & J. Hoonhout. 2011. User experience white paper. Bringing clarity to the concept of user experience. Paper præsenteret på Dagstuhl Seminar on Demarcating User Experience, 15-18. september 2010. Lokaliseret 20. januar 2021 på <http://www.allaboutux.org/files/UX-WhitePaper.pdf>
- Ryan, R.M., & J.P. Connell. 1989. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology* 57:5, 749-761.
- Ryan, R.M. & E.L. Deci. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25:1, 54-67.
- Sargeant, B. 2015. What is an ebook? What is a book app? And why should we care? An analysis of contemporary digital picture books. *Children's Literature in Education* 46:4, 454-466.
- Tønnessen, E.S. (red.). 2014. *Jakten på fortellinger: Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier*. Oslo Universitetsforlag.
- Weinreich, T. 2004. *Børnelitteratur mellem kunst og pædagogik*. Roskilde Universitetsforlag.
- Wolf, M. & M. Barzillai. 2009. The Importance of Deep Reading – What will it take for the next generation to read thoughtfully – both in print and online? *Literacy* 66:6, 32-37.
- Zhao, S. & L. Unsworth. 2017. Touch design and narrative interpretation. I N. Kucirkova & G. Falloon (red.). *Apps, technology and younger learners*. Routledge, 89-101.