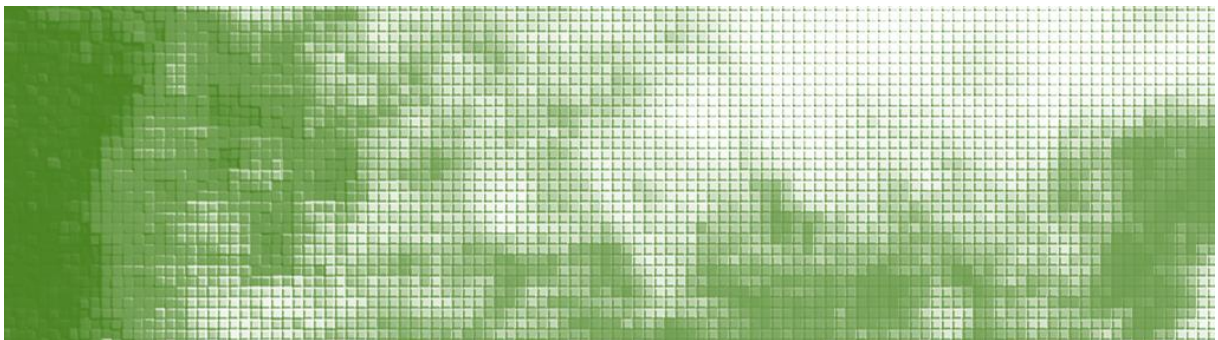


Å lese medietekster på iPaden. Observasjoner av en medievannt fireårings bruk av iPad i hjemmet

Jæger, Henriette: Førstelektor ved institutt for barnehagelærerutdanning, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Norge. E-mail: Henriette.Jager@hioa.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 12(3), p. 1-11, PUBLISHED 21TH OF JUNE 2016



Title: Reading media texts on the iPad. Observations of a four-year-old using an iPad in a home context.

Abstract: Based on three observations of a four-year-old boy's use of an iPad in his home, this article seeks to examine the strategies that he uses to obtain access to various media texts and how he reads and interprets them. It also aims to explore any signs of critical reflection during the observations, expressed through verbal language and navigation. Theoretically, it rests on an understanding of media literacy as an expanded text competency and it seeks to demonstrate how reading media texts can create an important starting point for the development of media literacy. It concludes that motivation and playfulness are important approaches to media texts and create an important foundation for the development of media literacy.

Keywords: Children, digital media, media texts, literacy, play

Sammendrag: Artikkelen tar utgangspunkt i tre observasjoner av en gutt på fire år som bruker iPad på fritiden. Den søker å synliggjøre de strategiene dette barnet velger for å skaffe seg tilgang til ulike medietekster, hvordan han leser og tolker dem, og den undersøker eventuelle spor av kritisk refleksjon hos barnet over disse tekstene. Teoretisk sett hviler den på en forståelse av mediekompetanse som en parallell prosess til utvikling av lese- og skrivekyndighet (literacy), og medieopplevelsene omtales som viktige møter med tekst. Artikkelen undersøker hvordan å lese medietekster kan legge et grunnlag for å utvikle en utvidet tekstkompetanse eller mediekompetanse. Konklusjonen legger vekt på motivasjon og lekenhet som barns primære inngang til medietekstene og som et grunnlag for å utvikle mediekompetanse (media literacy).

Nøkkelord: barn, digitale medier, medietekster, tekstkompetanse, lek

Innledning

Små barn får tidlig erfaring med trykkfølsomme skjermer. Rapporten «Småbarns digitale tilstand» (Guðmundsdóttir og Hardersen, 2012) slo fast at stadig flere barn under 4 år tar i bruk trykkfølsomme skjermer i hjemmet. Medietilsynets undersøkelse Foreldre om småbarns mediebruk (2014) viser en betydelig økning i bruk av nettbrett hos de yngste barna¹, og åtte av ti barn har nå tilgang til nettbrett i hjemmet (Medietilsynet, 2014). Også TNS Gallups undersøkelse «Mediebarn 2014» viser at andelen barn som har egne nettbrett øker raskt. Undersøkelsene har vært utgangspunkt for en artikkelserie i Aftenposten i september 2014 som viser at bruken av nettbrett blant de yngste høster både jubel og bekymring (Aftenposten, 15. -18. september 2014). *Hvilke* erfaringer barn faktisk får når de bruker nettbrett, er imidlertid vanskelig å si noe om, all den tid barn er ulike og har ulik grad av tilgang og ulike behov. Hva benytter barn nettbrettene til, når de får bestemme selv, og hvilken betydning kan valgene de tar ha?

Artikkelen tar utgangspunkt i tre observasjoner av Vemund, en gutt på fire år, som de tre siste årene har fått både mange og kvalitativt² ulike medieerfaringer på familiens iPad. Vemund er spesielt glad i å se filmsnutter³ på YouTube. Artikkelen søker å undersøke hvilke tekstlige erfaringer han tilegner seg når han bruker iPaden, og den er derfor forankret i et utvidet tekstbegrep som betrakter tekst som en sammenkopling av ulike semiotiske ressurser som spiller sammen og skaper mening (Seip Tønnessen og Bjorvand, 2014).

I de nye medienes tidsalder er ikke lese- og skrivekyndighet lenger en forutsetning for å få tilgang til tekstlige erfaringer. Barns bruk av nye medier, slik som nettbrett, løfter fram barns aktive deltakelse lenge før de kan snakke, lese eller skrive (Jewitt, 2006). Digitale medier kommuniserer gjennom flere tegnsystemer, både stille og bevegelige bilder (tegninger og foto), tale, musikk, bevegelse og skrift, noe som gjør tekstenes innhold i større grad tilgjengelig for en barnlig leser. Levy (2009, s. 77) påpeker at «lesing» er en bred og kompleks ferdighet som overskrider evnen til å avkode bokstaver i skriftlige tekster. Hun bygger på Hassett (2006) og framhever betydningen av å anerkjenne at barn skaper mening ut fra de tegn og symboler de har tilgjengelig og at verdien av disse tegnene og symbolene må tas inn i lesingsbegrepet. Den teknologiske utviklingen har stor innvirkning på barns erfaringer med tekst, hvilket betyr at både lesing og det å være en leser må forstås innenfor en større kontekst enn bare skrevne tekster (Levy, 2009). Fast (2007) påpeker at barns medieerfaringer representerer viktige møter med tekst som kan åpne veier inn i skriftspråket. Også Beschoner og Hutchison (2013) konkluderer med at nettbrett åpner opp for varierte litterasitetserfaringer. Flere forskere og rapporter (Fast, 2007; Klerfelt, 2007; Medietilsynet, 2014; McPake, Plowman & Stephen, 2013) peker på at barns mediebruk i hovedsak er knyttet til hjemmet og at barnas medieerfaringer bare i begrenset grad dras inn i barnehage og skole som del av den pedagogiske praksisen. Hjemmemiljøet løftes generelt fram som viktig for alle typer språktilegnelse (Compton-Lilly, 2006; Maddock, 2006). Hjemmet har derfor også stor betydning for hvordan barn tilegner seg erfaringer med mediene og er en verdifull kilde til kunnskap om hva barn bruker mediene til når de får bestemme selv. Slike erfaringer kan legge grunnlaget for en utvidet tekstkompetanse, eller mediekompetanse (media literacy).

Mediekompetanse som forskningsfelt har en lang tradisjon og involverer mange ulike retninger (Erstad, 2004). Noen forskere (Masterman, 1985; Postman, 1985) har vektlagt tekniske, målbare ferdigheter knyttet til beherskelse av medier og evnen til å dekonstruere medienes innhold og form. Buckingham (2000) har, med utgangspunkt i kulturstudietradisjonen innenfor medieforskningen, tatt til orde for å heller vende blikket mot «[...] prosesser i folks hverdag og hvilken betydning medier har i denne sammenhengen» (Erstad, 2004 s. 218). Carlsson (2008, s. 119) hevder, med utgangspunkt i

¹ De yngste regnes i denne undersøkelsen som barn i aldersgruppen 1 og 12.

² Det er ikke et mål med denne artikkelen å vurdere kvaliteten på medietekstene. «Kvalitativt» er i denne sammenhengen brukt som en beskrivelse av Vemunds leseopplevelser.

³ «Filmsnutter» henviser her til kortere sekvenser som har en narrativ struktur, men som er for korte til å omtales som filmer.

Buckingham (2003), at mediekompetanse involverer evnen til å få tilgang (access) til medietekster, til å forstå og kritisk vurdere både innholdet og ulike aspekter ved tekstene, samt til å kunne skape og kommunisere egne medietekster i mange ulike kontekster. Kuipainen og Sintonen (2010) kopler mediekompetanse til deltakelse og påpeker at man tilegner seg mediekompetanse i sosial samhandling, gjennom å lese og skrive sammen med andre i en gitt sosial kontekst (2010, s. 61). Mediekompetanse gjenspeiler i så måte sosiokulturelle perspektiver, all den tid kompetansen innebærer noe langt mer og annet enn tekniske ferdigheter og tilegnes gjennom handlinger og aktiviteter som foregår i en kontekst (Ludvigsen og Hoel, 2002) hvor (digitale) medier er involverte. Hva en aktør (Vemund) gjør med en gitt artefakt (nettbrettet) blir dermed viktigere enn aktøren eller artefakten i seg selv. Johansen (2015) påpeker at «Man lærer altså å bruke medier mens man gjør det – på akkurat samme måte som man lærer å leke mens man leker» (2015, s. 49).

Jeg forstår Vemunds bruk av iPad som en meningsseekende og (for ham) meningsfull aktivitet, som en orientering i et tekstunivers hvor han benytter ulike strategier for å komme dit han vil. Disse strategiene kan være interessante å se nærmere på, både for å forstå hva som motiverer Vemund her og nå og som grunnlag for å utvikle tekstkompetanse. Tekstkompetanse betyr i denne sammenhengen evnen til å mestre lesing og skriving (literacy eller litterasitet) av mange typer tekster, ikke bare skriftlige. Vemunds omgang med iPaden i hovedsak er sitt eget mål, og et mål gjennom artikkelen er derfor å synliggjøre hva som virker å være viktig for Vemund når han bruker iPaden, hva det er som motiverer og driver ham. At han samtidig kan tilegne seg en tekstkompetanse må kunne forstås som en effekt som hovedsakelig er tilgjengelig for forskeren og på ingen måte målet med aktiviteten. Denne måten å tilnærme seg barns mediebruk på kan plasseres innenfor «det nye paradigmet» innenfor forskning på barn, og innebærer «[...] å rette søkelyset mot det som betyr noe for barna selv, og å ha mindre oppmerksomhet på voksnes pedagogiske, didaktiske eller oppdragelsesmessige prosjekter med barn» (Johansen, 2015, s. 34).

Metodisk tilnærming

Jeg har benyttet kvalitative metoder for å innhente materialet som ligger til grunn for artikkelen. Materialet består av tre observasjoner på mellom fem og tjuefem minutter, gjort over tre dager. I alle tre situasjonene sitter Vemund sammen med meg, som har et familiært forhold til ham, og situasjonene kjennetegnes av et felles fokus om det som skjer på skjermen. Halvorsen (1993) hevder at observasjon som metode er hensiktsmessig når man skal studere fenomener i naturlige sammenhenger. For å fange opp hvilke valg Vemund gjør og hvordan han navigerer på iPaden, benyttet jeg applikasjonen «Reflector», som gjør det mulig å speile og gjøre opptak av det som skjer på iPaden. Et rent opptak av bevegelser på iPaden gir imidlertid ikke et tilstrekkelig bilde av hva Vemund bruker iPaden til. Hans perspektiver på det han ser og hva som ellers skjer i situasjonen har stor betydning for hvordan man forstår hans bruk av iPaden, og videoopptak av situasjonene ble derfor brukt som støtte. Kameraet ble plassert slik at det fanget opp både Vemunds handlinger på iPaden og samspillet mellom ham og meg. Videoopptakene fanger opp både de verbale og nonverbale uttrykkene som ledsager handlingene hans. Det gjør det mulig å studere handlingene hans flere ganger og gir dermed et bedre grunnlag for analysen.

Mediebruken i Vemund sitt hjem foregår som oftest ved at alle befinner seg i samme rom. Dette gjør aktiviteten delvis sosial og skaper en mulig arena for å samtale om medietekster og mediebruk. Johansen (2015) peker på at barn gjerne tilegner seg praksisfellesskapets vaner, normer og rutiner for mediebruk. Vemund får mye støtte og oppfordring til å utforske mediene, både gjennom selvstendig utprøving og gjennom samtaler om det han har sett. Disse faktorene kan synliggjøre hjemmets betydning for hvilket forhold barn får til medier og medietekster, og de kan vise at ethvert barns medieerfaringer vil være unike og preget av kulturell, tekstlig og faktisk kontekst og av ens egen

leseposisjon og tekstlige erfaringer. Vemunds handlinger, slik de kommer til uttrykk i opptakene fra iPaden og videoopptakene som ledsager dem, kan derfor på ingen måte generaliseres, og det er heller ikke noe mål for denne artikkelen.

Det er noen åpenbare svakheter og etiske utfordringer med å forske på barn. Selv om Vemund vet at jeg observerer ham og at jeg skal skrive om ham, er det viktig å understreke at han fortsatt er en sårbar informant. Barn har verken samtykkekompetanse, mulighet til å kunne protestere på fortolkningene forskeren gjør (www.etikkom.no), eller innsikt i hensikten med undersøkelsen (Jacobsen, 2005, s. 45). Jeg har i tillegg et familiært forhold til Vemund, hvilket plasserer undersøkelsen i et etisk grenseland. Grensen mellom å være forsker og forskningsobjekt er flytende, all den tid jeg også ser på min egen rolle som familiær person for Vemund i hans utforskning av programmene på iPaden. Nærheten kan sperre for den kritiske distansen man som forsker bør ha til materialet. Medieforskeren Pål Aarsand (2012) påpeker at «The main problem of going native is that the researcher starts to take for granted several activities and their function, which means that they no longer notice them or their importance within these practices» (2012, s. 21). I dobbeltrollen jeg inntar som både forsker og en person med nær relasjon til Vemund, kan familiariteten være en fallgrube og gjøre meg blind for noe av det som foregår i situasjonen. Samtidig, framholder Aarsand (2012), er det noen klare fordeler med den relasjonelle nærheten til barnet og dets praksis. Jeg kan få tilgang til informasjon som en annen forsker ikke ville kunne få, all den tid vi har en etablert relasjon og observasjonene skjer i vårt felles hjem. Jeg har mye kontekstuell kunnskap, i og med at Vemund har brukt iPaden i flere år. Vår relasjon er preget av trygghet og åpenhet, noe som gjør sannsynligheten for gode samtaler større enn om jeg skulle ha forholdt meg til et barn jeg ikke kjente. Vemund er også vant til spørsmål som etterspør beveggrunnene for handlingene hans. Dette er riktignok ikke ensbetydende med at svarene hans gjenspeiler de faktiske intensjonene hans, og dette er et forbehold som implisitt ligger til grunn for drøftingen av observasjonene. Vemund som person er i liten grad gjenstand for analyse – jeg er mest opptatt av å kartlegge handlingene hans på iPaden, og jeg går derfor heller ikke inn på hva han har forstått eller ikke forstått. Informasjonen som samles inn er i liten grad følsom.

Lesestund på iPaden

Opptakene fra Reflector viser at Vemund følger en bestemt sti. Dette betyr selvsagt ikke at han i ethvert tilfelle ville gjenta bevegelsene han gjorde, men det gir grunn til å tenke at han forholder seg til et slags mønster.

Vemund har en egen mappe på iPaden med en samling av applikasjoner (apper) som er tilpasset hans alder og modningsnivå⁴, blant annet «VideoTouch» og «Hjulene på bussen». Han åpner denne mappen i alle tre opptakene, kanskje for å vise meg at det er hans mappe, men han lukker den igjen etter noen sekunder. Han navigerer seg så inn på storebrors bruker på «Minecraft» og forsøker å kopiere de bevegelsene han har sett ham gjøre. Han får ting til å skje på skjermen og er tilsynelatende fornøyd i noen minutter. Han får en form for respons på det han gjør fra programmet, men han kommer ikke videre. Det samme gjelder apper som «Bubbles», «Candy crush» og ulike kortspill som ligger på iPadens skrivebord. Disse krever lite kognitivt, de hviler på mye gjentakelse, og de gir ham ikke det han tilsynelatende søker; fortellingene.

Alle tre opptakene av Vemunds bruk av iPaden ender på YouTube, hvor han tilbringer mesteparten av tiden. YouTube finnes som app på iPaden, så Vemund går ikke via nettleseren. Programmet fungerer slik at når man ser på en film, vil programmet foreslå andre liknende filmer. Det opererer etter både denotasjoner, altså programmer med samme navn eller samme persongalleri, og

⁴ Dette er basert på anbefalt alder fra produsentenes side, og skal dermed ikke forstå som min vurdering.

konnotasjoner, programmer som likner eller som retter seg til samme målgruppe. YouTube etablerer dermed sammenhenger mellom filmsnuttene som kommer opp. Filmsnutter med samme tema, liknende persongalleri og samme «utgiver» vil listes opp i menyen til høyre på skjermen. Når Vemund ser på «Ulven og de tre små griser» i det første opptaket, kommer derfor «Rødhette og ulven» opp som et forslag til videre «lesning» i menyen, ettersom ulven opptrer begge steder. Hvorvidt dette forstyrrer Vemunds konsentrasjon mens han kikker på filmsnuttene, eller bidrar til at han vil se noe annet, er ikke mulig å si noe om på grunnlag av noen av opptakene.

Vemund har utviklet noen klare preferanser for hva han vil se på, og han vet hvor menyen er og vet at den fungerer som en slags innholdsfortegnelse. Han ber den voksne om å skrive inn «Tutitu» i søkefeltet og får opp en rekke liknende snutter. Han ser imidlertid ikke på Tutitu i noen av opptakene, for det er «bare for barnan», kommenterer han. Det samme sier han om «Mikke Mus Klubbhus», som er et alternativt søkeord i et opptak. Disse filmene og filmsnuttene representerer likevel viktige utgangspunkt for Vemund – de er startpunktene. Fra disse nodene, eller knutepunktene, har han noen mer eller mindre etablerte stier og et knippe filmsnutter han stadig oppsøker. Disse inkluderer ulike versjoner av «The finger song», både på engelsk, engelsk med indisk aksent og indiske personer og engelsk med hunder som aktører, samt filmsnutter hvor noen pakker ut kinderegg og setter sammen figurene som er inni eggene. Når han finner filmsnutter hvor han kan se personer pakke ut figurer fra Kinderegg, roper han entusiastisk at han kjenner igjen Peppa Gris, Julenissen og Ole Brumm. Vemund opplever tilsynelatende mestring og glede ved å kunne gjøre disse koplingene.

I alle tre opptakene ser Vemund filmsnutten «Ulven og de tre små griser» på engelsk. Kroppsspråk og mimikk vitner om et barn som lever seg intenst inn i hva som foregår, enten det er grisenes frykt, ulvens hevngjerrighet eller grisenes skadefryd når de greier å lure ulven i gryta. Han har ingen problemer med at ulven blir brent i gryta til slutt, for dette betyr at rettferdigheten skjer fyllest. Han kommenterer det han ser samtidig som han ser på, drar pusten raskt inn i overraskelse og flytter blikket mellom skjermen og den voksne med vidt oppsperrete øyne og i sjokk over hva ulven tillater seg å gjør mot grisene. Jeg dras med inn i opplevelsen gjennom at Vemund stiller meg spørsmål av typen «ser du? No skjer det!», og han går inn på en forklaring av hvorfor det er lurt at grisene koker ulven – «for dæm ska ikke plag grisan!». Jeg rynker brynene til denne forklaringen og spør om ulven virkelig har fortjent å bli brent opp. Dette grubler Vemund tilsynelatende noe på og blir litt stille mens han følger med på filmsnutten. Like etterpå uttrykker han bekymring for at ulven skal falle ned pipa og bli brent: «No går han! Han kommer til å døtt ne. Han må ikke døtt ne» (ser bekymret på meg og rister på hodet). «Å no blei han borte» (følger intenst med). «No har han gjort det. Å no e ulven borte.». Samtalen viser at Vemund forstår mye av handlingen og finner logikk i filmsnutten, og han uttrykker stor glede over å få være den som forteller til den voksne, den som *kan*.

Å lese medietekster i de nye mediens tidsalder

Carlsson (2008) skisserer, som nevnt innledningsvis, erfaringer og ferdigheter som inngår i mediekompetanse; tilgang til, forståelse og kritiske vurdering av, samt egen produksjon av medietekster. Denne avgrensningen av mediekompetansebegrepet fungerer som en ramme for min drøfting av Vemunds bruk av iPaden. Vemund produserer ikke et eget digitalt innhold i denne situasjonen, for YouTube kan bare tilby ham en rolle som tilskuer. Dette betyr ikke at han ikke er aktivt meningsskapende i møtet med tekstene og at erfaringene fra disse møtene tas med inn i det barnekulturelle fellesskapet i form av lek, for eksempel i barnehagen. Studier viser at barns medieerfaringer danner grunnlaget for deres egne medietekster, både i hjemmet (Jæger, 2013) og i barnehagen (Klerfelt, 2004; Jæger, 2012).

Tilgang

Rapportene som er refererte i denne artikkelens innledning (Guðmundsdottir og Hardersen, 2012; Medietilsynet, 2014; TNS Gallup, 2014) viser at barn i stadig større grad får tilgang til nettbrett, noe som nok henger sammen med at de appellerer til den taktile sansen. En forutsetning for at barna tar nettbrettene i bruk er imidlertid at de viser interesse, leselyst og motivasjon for medietekster og selv er i stand til å initiere en lesesituasjon, noe som kanskje er lettere med et nettbrett enn med en PC. Wertsch (2003) viser hvordan nye verktøy initierer en kvalitativ endring av en gitt aktivitet og hvordan man deltar i den. Studier viser at nettbrettene gir barna muligheten til enklere navigering og åpner for større grad av selvstendighet (Beschoner & Hutchison, 2013), og de kan gi barn utvidete muligheter til aktiv deltakelse (Kjällander & Moinian, 2014; Petersen, 2015). Man kan argumentere for at Vemunds bruk av iPaden ikke skiller seg vesentlig fra TV-titting, all den tid han hovedsakelig benytter iPaden til å se filmer på. Men i motsetning til TV-mediet tilbyr iPaden ham en mer aktiv og selvstendig leserolle. Vemund har langt større handlingsrom i interaksjonen med iPaden enn for eksempel TV-en kan tilby ham, noe som krever større grad av aktiv deltakelse, eller *agency*. Dette handlingsrommet benytter han seg av når han tar seg tid til å åpne, samhandle med og lukke applikasjonene i mappen sin ved hjelp av hjemknappen på iPaden, for så å gå inn på YouTube. Her foretar han selvstendige valg av filmer han skal se, hvor lenge han skal se dem og hvor han skal gå videre.

Tilgang henger også sammen med å kunne navigere og sortere i de mange tekstene man har tilgjengelig, og dette handler om å velge bort og kunne forstå i kategorier. Når Vemund ber den voksne om å skrive inn «Tutitu» i søkefeltet, kan dette forstås som en bevisst navigering i et ganske stort tekstunivers. Det er sannsynligvis lite motiverende å skulle navigere gjennom alle slags filmsnutter for å komme til det han opplever som relevant. Tutitu benyttes derfor som en søkemotor for å avgrense valgene og sikre et relevant søkeresultat. Jeg tolker dette grepet som en sorteringsstrategi, all den tid resultatet er at han kommer dit han skal uten å kaste bort tid på det han opplever som irrelevant. Dette viser i så fall både en forståelse for organiseringen av tekstene på YouTube og en gryende kompetanse i navigering og sortering.

Forståelse og kritisk kompetanse

Å forstå, tolke og kritisk vurdere innholdet i en tekst er en prosess som krever mange selvstendige erfaringer med mange ulike medietekster, noe som igjen forutsetter aktiv deltakelse (*agency*) og tilgang. En australsk studie av barns bruk av nettbrett i hjemmet (Neumann, 2015) viser at det finnes et potensiale for gryende litterasitet (*emergent literacy*) i barns bruk av nettbrett, men at kvaliteten på erfaringene barna får spiller en rolle. Studier viser at multimodale signaler, slik som bilder, symboler, lyder, foto og gester ofte fungerer som støtte og inngang for barns forståelse av medietekster (Levy, 2009; McPake et. al. 2013). Vemund får med seg store deler av innholdet i den engelske filmsnutten han stadig kommer tilbake til – «Ulven og de tre små griser» -, for han forklarer fortløpende hva som skjer. Selv om han stort sett ikke har tilgang til det verbalspråklige innholdet, med unntak av enkelte lydmalende ord, kan han lese bildene, bevegelsene, stemmene og lydene og dra mening ut av disse. Vemund foretar vurderinger av innholdet i andre filmsnutter, slik som Tutitu og Mikke Mus Klubbhus, det vil si – han velger bort disse snuttene basert på at de ser ut til å henvende seg «til barnan». Han sier ikke direkte hva det er ved disse snuttene som gjør at de ikke er for ham, men sannsynligvis handler det om utforming av de animerte figurene (som likner småbarn), tempo (lavt tempo og høy grad av repetisjon), svært enkle plot uten særlig dramatisk og prosodiske trekk ved talen (veldig lyse stemmer). I filmsnuttene han velger er det høyere tempo, voksne stemmer og noe bruk av vold (grisene koker ulven!).

Buckingham (2007, s. 48) understreker betydningen av å kunne kritisk evaluere medietekstene som en del av mediekompetanse, og han omtaler fire ulike aspekter ved en slik kritisk kompetanse:

representasjon, språk, produksjon og publikum. *Representasjon* handler om evnen til å vurdere troverdigheten og realismen i medietekstene, samt reflektere over hvilke stemmer og synspunkter som presenteres. Ettersom medietekstene i observasjonene stort sett er fiktive og animerte, er ikke dette aspektet så relevant i denne sammenhengen. *Språk* handler om evnen til både å forstå språket i medietekstene, altså analytiske aspekter, og om å utvikle metaspråklig bevissthet. Metaspråklig bevissthet innebærer å kunne reflektere over hvordan medietekstene kommuniserer, altså hvordan de er bygd opp. Dette forutsetter at leseren forstår tekst som et samspill mellom mange modaliteter, noe som krever mange og ulike erfaringer med tekst. Dithen har selvsagt ikke Vemund kommet, men navigeringen mellom medietekstene kan likevel være tegn på noen bevisste eller ubevisste vurderinger underveis. Det er ikke nødvendigvis innholdet som gjør at han styrer unna Tutitu og Mikke Mus Klubbhus, det er bildene, tempoet og stemmene, og dette handler mer om form enn om innhold. Vemund viser dermed islett av kritisk kompetanse og sjangerkompetanse når han elegant navigerer seg rundt og forbi de filmsnuttene som han verken kan eller vil lese. At han finner fram til tekstene han vil lese *kan* altså være et resultat av bevisste, kritiske valg med det formål å bli underholdt og få stilt sitt narrative begjær. *Produksjons*aspektet spiller på forståelse av hvem som kommuniserer og med hvilken hensikt. Å tilegne seg innsikt i reklamens makt er en del av dette. Når Vemund ser på menneskene som pakker ut kinderegg, fryder han seg stort over å kjenne igjen figurer han har sett på TV eller lest om i bildebøker. Det er lite sannsynlig at han reflekterer over hvem som er avsender eller hva som er målet med filmsnutten. Aspektet *publikum* spiller på en forståelse av ulike målgrupper og av seg selv som del av en målgruppe. Vemund gjør seg som før nevnt noen tanker om hvem Tutitu og Mikke Mus Klubbhus henvender seg til og definerer seg selv utenfor denne målgruppen ved å navigere videre. Jeg mener å se spor av kritisk kompetanse hos Vemund i de tre opptakene, i den forstand at han evaluerer og reflekterer over form og innhold i filmsnuttene han velger å bruke tid på.

Den viktige voksenrollen

Mediekompetansen utvikles gjennom erfaringer med medietekster i det digitale landskapet, og den må i så måte forstås i lys av Deweys (1934) teori om at læring skjer gjennom erfaring og refleksjon over erfaringen. Uttrykket henspiller på at kunnskap om verden tilegnes gjennom konkrete erfaringer som deretter er gjenstand for refleksjon og språkliggjøring. Dette setter søkelyset på den voksnes rolle. Medietilsynets rapport «Foreldre om småbarns mediebruk» (2014) viser at de aller fleste barna mellom 1 og 4 år bruker nettbrettet sammen med foreldre, andre voksne, venner eller søsken. Den voksnes viktige rolle understøttes av poenget om at mediekompetanse tilegnes i en sosial kontekst, hvor det finnes tid og rom for å reflektere over opplevelsene en medietekst har skapt. Liv Gjems (2007, s. 78) drar veksler på Rogoffs (1990) begrep «guided participation», eller veiledet deltakelse, når hun omtaler voksnes rolle i å hjelpe barn til å bygge bro mellom tidligere og nye erfaringer og kunnskaper. Også Bae (1996) påpeker betydningen av at den voksne legger til rette for et aktivt fortolkningsarbeid: «Hvis barn blir tingliggjorte, blir definerte av voksne og ikke får hjelp til å reflektere og forholde seg til egne opplevelser, blir de lukket og gjentakende i sitt samspill med omgivelsene» (1996, s. 133). For å skape kritisk refleksjon over medietekstene han leser, trenger Vemund en mer erfaren og kompetent andre som kan støtte og utfordre ham i utforskningen av tekstene. Dette handler ikke først og fremst om å sjekke at barnet har forstått innholdet i en tekst; det handler mer om å forstå *hva* det er barnet forstår og hva som appellerer til dette barnet. Kunnskap om både medieteksters måte å kommunisere på og om barnet er en forutsetning for å kunne være en støttende voksenperson. Samtalen mellom et barn og en voksen er en unik mulighet til å hjelpe barnet til å reflektere over tekstene det leser og på denne måten skape en kritisk distanse. Det er av den største betydning for leseprosessen at barn får anledning til å reflektere over det de har opplevd, uavhengig av hvilken kvalitet den voksne vurderer at tekstene har. En samtale som tar utgangspunkt i et barns erfaringer med en medietekst kan skape distanse til og gi nye perspektiver på denne

medieteksten og dermed også bidra til å nyansere meningen i den. Den voksne i samtale med Vemund er på ingen måte eksemplarisk – men hun er der, og gjennom å vende blikket mot det Vemund peker på, stille spørsmål og undre seg sammen med Vemund, skaper hun et rom for refleksjon som er en forutsetning for å utvikle kritisk kompetanse.

Lekenhet

Å kunne lese (og skrive) medietekster inngår i det å bli en fullverdig samfunnsdeltaker, ettersom deltakelse forutsetter at man kan orientere seg i et landskap av tekst, både som leser og skriver. Det er dermed fristende å forsvare barns mediebruk med dette argumentet. Læringspotensialet i barns bruk av nettbrett er nettopp det som løftes fram som mest positivt av mange foreldre (Guðmundsdóttir og Hardersen, 2012). Johansen (2015) poengterer også at «[...] det ligger et upåaktet potensial i barnas egeninitierte aktiviteter som er viktige for barns læring, den sosiale kompetansen og for det som kan betegnes som barnas digitale *literacy*» (2015, s. 106). Samtidig synliggjør ikke dette argumentet det som faktisk er Vemunds motivasjon. Bruk av iPaden er forbundet med lek, avslapning og indre motivasjon for Vemund; mediebruken har sjelden vært styrt av annet enn tid i hjemmet. Det lekpregete, utforskningen og dragingen mot fortellingen kommer til syne både når han kikker på «Ulven og de tre små griser» og når han ser på de som pakker figurer ut av kinderegge. Vemund fortaper seg tilsynelatende i disse filmsnuttene, i den forstand at han lever seg inn og deltar, og man kan argumentere for at han har en estetisk opplevelse i møtet med denne medieteksten. Juncker (2006) løfter fram den estetiske som en fjerde dimensjon ved en kunst- og kulturopplevelse. Den fjerde dimensjonen inntreffer når det estetiske i kulturproduktet går opp i en høyere enhet med et estetiske i barns egen kultur, og dette er en tilstand hvor tid og rom opphører. Dette handler imidlertid ikke om hvor «godt» kulturproduktet er, men heller om at noe skjer i møtet som gjør at denne dimensjonen ved opplevelsen inntreffer. Begrepet kan sies å ha mye til felles med begrepet «flow» eller flyt (Czikszentmihalyi, 1997), som blant annet benyttes for å beskrive en lekende tilstand som kan opptre hos både barn og voksen. Denne lekende tilstanden mener jeg å se hos Vemund når han ser på «Ulven og tre de små griser». Ansiktsuttrykkene hans følger dramatikken i filmsnutten – han sperrer opp øynene når han ser ulven, biter tenne sammen når spenningen øker og gliser fornøyd når grisene vinner over ulven. Filmen inneholder mange trekk som vi kan kjenne igjen fra barns egen lekkultur, som gjemmeleiken, kampen mellom det gode og det onde, overraskelser, fysisk humor, aggresjon og gjengjeldelse – og en lykkelig slutt for de tre små griser. Fortellingen som form ligger nært rolleleken, og Vemunds kommentarer underveis i filmen kan forstås som en slags regikommentarer – han sier hva som skal skje før det skal skje, og han gjør på denne måten filmen til et slags lekemateriale. På denne måten blir han også en slags deltaker i filmen. Aarsand (2010) understreker at lekenheten («playfulness») er et perspektiv ved barns mediebruk som ofte havner i bakgrunnen, samtidig som lekenheten og lekpotensialet i mediene er det som virkelig motiverer barna til å ta dem i bruk (ibid.). Staksrud (2012) påpeker at det finnes et potensiale for kritisk kompetanse gjennom å la barna delta på en digital lekeplass, og her er igjen *leken* og deltakelse nøkkelord. Også Johansen (2014) løfter fram lekaspektet ved barns mediebruk gjennom å vise hvordan barn bruker iPaden som et leketøy. Dette handler ikke bare om hvordan barn tar med nettbrettet inn i en etablert lek, men om nettbrettets affordans, altså potensialene og begrensningene det har for å skape mening (Maagerø og Seip Tønnessen, 2014). Dette betyr at nettbrettene åpner for ulike måter å bruke dem på – ulike utfoldelsesmåter -, hvilket underbygges av argumentet om tilgang. Dersom man ser på hva Vemund bruker iPaden til, er det nettopp det lekpregete som er det viktige: han søker fortellinger, han søker å bli underholdt og berørt – og han søker overraskelsesmomentet som ligger i å finne ut akkurat hvilken figur som pakkes ut av kinderegget denne gangen.

Avslutning

Jeg har forsøkt å belyse Vemunds bruk av iPaden i et tekstperspektiv, ved å framstille mediekompetanse som en utvidet tekstkompetanse. Det finnes mye kunnskap om hvordan barn tilegner seg tekstkompetanse, og sentrale stikkord her er nysgjerrighet, motivasjon og mestring – stikkord som også kan kjennetegne Vemunds tilnærming til medietekstene. Å forstå barns mediebruk innenfor samme kontekst innebærer å anerkjenne at barn bedriver meningsseekende aktivitet når de leser medietekster. Når barn møter medietekster, skaper de mening ut fra de tegnene og symbolene de har tilgjengelig, og den voksne kan gjennom samtaler bidra til å skape det refleksjonsrommet barn trenger for å få avstand til det de har opplevd.

Å bruke nettbrett er å møte tekst, men det er også lek. Vemund gjør det han gjør fordi han selv vil, ulike begrensninger til tross. At han lærer noe om navigering og sortering underveis er en bonus, men det er ikke målet for ham. Leseprosessen er for ham meningsfull og motiverende, og det er det som motiverer ham til å skaffe seg tilgang. Kunnskap om hva barnet gjør med media kan gi en verdifull innsikt i og forståelse av hva det er barnet er opptatt av, samtidig som det kan legge et viktig grunnlag for mediekompetanse. Barn skal tilegne seg digital dømmekraft og mediekompetanse som en del av å bli fullverdige samfunnsdeltakere, og mediekompetansen finner sitt utgangspunkt i mange og ulike selvstendige erfaringer med medietekster. Dette poenget trenger ikke å stå i veien for å anerkjenne og respektere at barns mediebruk er sitt eget mål. Voksne kan og bør skape et resonansrom for disse erfaringene, gjerne gjennom samtaler og gjennom å skape medietekster sammen med barn. Dette kan gi viktig innsikt i hva det er som appellerer til barnet og hva det er det forstår, samtidig som det innebærer en anerkjennelse av at barns mediebruk til syvende og sist handler om leikende utforskning, motivasjon og mestring – og om her og nå.

Litteratur

- Aarsand, P. (2012). Family Members as Co-researchers: Reflections on Practice-reported Data. I: *Nordic Journal of Digital Literacy nr. 3-2012*
- Aarsand, P. (2010). «Playfulness in Children's Media Usage». I: Ulla Carlsson (red.): *Children and Youth in the Digital Media Culture. From a Nordic Horizon*. Göteborg: Nordicom
- Aftenposten (2014). Artikler om nettbrett (lastet ned 18.09.2014):
«Nettbrettet er den nye pekeboken» <http://www.aftenposten.no/kultur/Nettbrettet-er-den-nye-pekeboken-7703650.html>
«Hver tredje barnehage bruker nettbrett» <http://www.aftenposten.no/kultur/Hver-tredje-barnehage-bruker-nettbrett-7706218.html>
«Det digitale klaseskillet» <http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Det-digitale-klaseskillet-7708005.html>
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Beschorner, B. & Hutchison, A. (2013). iPads as a Literacy Teaching Tool. In: *Early Childhood. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 16-24.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood. Growing up in the Age of Electronic Media*. London: Polity Press
- Buckingham, D. (2003). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. London: Polity Press

- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education, Volume 2, Number 1, 2007* p.43-55. <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet-Delaunay, G. & Perez-Tornero, J. M. (red.) (2008). *Empowerment through media education: an intercultural dialogue*. Göteborg: Nordicom
- Compton-Lilly, C. (2006). Identity, childhood culture and literacy learning: A case study. *Journal of Early Childhood Literacy, 6*(1), 57-76. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798406062175>
- Czikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Dewey, J. (1934). Å gjøre en erfaring i «Art as experience». I: Bale, K. og Bø-Rygg (red.) 2008. *Eстетisk teori - en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Erstad, O. (2004). Mediekompetanse i det sosiokulturelle felt. I: *Norsk Medietidsskrift* nr. 3, årg. 11, s. 215-236
- Fast, C. (2007). *Sju barn lær sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Stockholm: Elanders Gotab
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Guðmundsdóttir, G. og Hardersen, B. (2012). *Småbarns digitale univers. 0-6-åringers tilgang til og bruk av digitale enheter på fritiden*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hassett, D. D. (2006). Signs of the times: The governance of alphabetic print over «appropriate» and «natural» reading development. *Journal of Early Childhood Literacy, 6*(1), 77-103. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798406062176>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. 1. opplag. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jewitt, C. (2006). *Techology, literacy and learning. A multimodal approach*. London: Routledge
- Johansen, S. (2015). *Barns liv og lek med medier*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Juncker, B. (2006). «At kvalifisere Nu'et. Fremadrettet kulturformidling» i *Slip fortellingen løs! Kunst- og kulturformidling til de 3-6 årige*. Børnekulturens Netværk
- Kjällander, S. & Moinian, F. (2014). Digital tablets and applications in preschools: Preschoolers' creative transformation of didactic design. *Designs for Learning, 6* (1): 10–33. <http://dx.doi.org/10.2478/dfi-2014-0009>
- Klerfelt, A. (2004). Ban the computer or make it a storytelling machine - Bridging the gap between the children's media culture and preschool. I: *Scandinavian Journal of Educational Research, 48*(1), 73-93. <http://dx.doi.org/10.1080/0031383032000149850>
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimodala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogiska praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Kupiainen, R., & Sintonen, S. (2010). »Media literacy as a focal practice«. I: S. Kotilainen og S. Arnolds-Granlund, red. *Media literacy education*. Göteborg: Nordicom
- Levy, R. (2009). «You have to understand words...but not read them»: young children becoming readers in a digital age. I: *Journal of Research in Reading, Volume 32*(1), 75-91. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01382.x>
- Ludvigsen, S. og Hoel, T. L. (red.) (2002): *Et utdanningssystem i endring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Maagerø, E. og Seip Tønnessen, E. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk
- Maddock, M. (2006). Children's personal learning agendas at home. *Cambridge Journal of Education*, 36(2), 153-169. <http://dx.doi.org/10.1080/03057640600718364>
- McPake, J., Plowman, L., & Stephen, C. (2013). Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 421-431. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01323.x>
- Mastermann, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203359051>
- Medietilsynet (2014). Foreldre om småbarns mediebruk. Foreldres syn på barns (1-12 år) bruk og opplevelser av medier. Fredrikstad: Medietilsynet
- Neumann, M. M. (2015). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian pre-school children. *Journal of Early Childhood Literacy* December 10, 2015
- Petersen, P. (2015). «- That's how much I can do!». Children's Agency in Digital Tablet activities in a Swedish Preschool Environment. I: *Nordic Journal of Digital Literacy*, volume 10, no 3-2015
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. New York: Penguin Books
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press
- Seip Tønnessen, E. og Bjorvand, A.M. (2014). Teoretiske perspektiver på tekster, medier og lesere. I: E. Seip Tønnesen (red.). *Jakten på fortellinger: Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Staksrud, E. (2012): «Mamma – hvorfor er TV så kjedelig?». I: H. Jæger og J.K. Torgersen (red.): *Medialisert barndom. Digital kultur i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- TNS Gallup (2014). *Mediebarn – barns medievaner*. Oslo: TNS Gallup
- Wertsch, J. (2003). Commentary on: Deliberation with computers: Exploring the distinctive contribution of new technologies to collaborative thinking and learning. *International Journal of Educational Research*, 39(8), 899-904. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2004.11.012>