



# TIDSSKRIFTET VIDEN OM LÆSNING

Nr. 7 marts 2010

## Viden om Læsning nr. 7, marts 2010

Redaktører: Birgit Jelert, Lene Herholdt, Henriette Romme Lund og Klara Korsgaard (ansv.)

Layout: Lise Korsgaard

Foto: Anders Hviid

Viden om Læsning udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Viden om Læsning.

ISSN nr.: 1902-3472

Nationalt Videncenter for Læsning  
Titangade 11  
2200 København N  
Email: [info@videnomlaesning.dk](mailto:info@videnomlaesning.dk)  
[www.videnomlaesning.dk](http://www.videnomlaesning.dk)

Viden om Læsning har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning
- Nr. 7: Læsning og multimodalitet

De er kommet for at blive!

Computere, TV, mobiltelefoner. Bogen har fået en hel masse nye venner i det generelle mediebillede. Den er bestemt ikke truet, det har vi undersøgelser der viser. Den lever i bedste velgående. Men vi ved også, at oplysninger og viden nu hentes mange andre steder end i bogen, og at de ligeledes formidles på mange andre måder end via skriften.

Hvordan vi kan klæde vores børn bedst muligt på til dette? Både til at håndtere de mange medier og mylderet af information, og til at kunne vurdere og orientere sig i de forskellige formidlingsformer.

Og hvordan kan vi selv blive bedst muligt klædt på? På nogle områder ved vores børn langt mere end vi gør, fordi de har fået massemedier ind med modermælken, mens vi andre, der har rundet de 30 år, er håbløst bagefter. Måske børnene kan lære os en masse?

*Velkommen til Viden om Læsning, der denne gang handler om læsning og multimodalitet.*

Multimodalitet handler i bund og grund om hvordan forskellige formidlingsmåder supplerer eller understøtter hinanden. Det kan være tekst, billeder, film, grafer, bokse og forskellige medier.

Vi har samlet en række artikler, der fokuserer på forskellige områder af dette brede felt. Bidragsyderne er fra universitetet, fra et videncenter, fra professionshøjskolerne, fra folkeskolen og fra det private erhvervsliv. Så selvom det eneste multimodale ved dette tidsskrift er, at det både kan læses i trykt form og downloades via vores hjemmeside, så synes vi, at de mange synsvinkler og stemmer tilsammen skaber en bredde, der er det multimodale værdigt.

*Vi ønsker jer en rigtig god læselyst*

# Indhold

<b>Anne Løvland</b> Multimodalitet og multimodale tekster	Side 1
<b>Thomas Illum Hansen</b> Læremiddelanalyse – multimodalitet som analysekategori	Side 6
<b>Marianne Würtz</b> Børns multimodale tekstverden som potentiale i undervisningen	Side 11
<b>Hedvig Godsk og Louise Ploug Poulsen</b> World of Warcraft på skemaet – WOW!	Side 17
<b>Tav Klitgaard</b> Mål og midler i en moderne edutainment-produktion	Side 23
<b>Hanne Pedersen, Aase Holmgaard, Sanne Lindekilde, Jette Hagelskjær</b> Skal det skæres ud i pap? Ja tak! – Om animationspædagogikkens muligheder for at udvikle læseforståelseskompeterencer hos elever på folkeskolens mellemtrin	Side 27
<b>Henny Dalsgaard Stouby</b> Wiki, den er altid god! Afgangselevs faglige læsning på internettet – med fokus på den kildekritiske dimension	Side 32
<b>Klara Korsgaard</b> Foromtale af Computerspillets fortællinger, Trine May og Bo Kampmann Walther	Side 39
<b>Pia Mortensen</b> Anmeldelse af Læsedidaktik – efter den første læseundervisning, Astrid Roe,	Side 41

# Multimodalitet og multimodale tekster

AF ANNE LØVLAND, FØRSTEAMAUENSIS OG DR. ART. VED UNIVERSITETET I AGDER

*Multimodale tekster er vår tids kommunikasjonsform. Ulike medier som aviser, tv og bøker har lenge utnyttet det meningspotensialet som ligger i å kombinere verbalspråk, lyd og bilder på ulike måter. I denne artikkelen vil jeg introdusere og drøfte hva man mener med multimodalitet, og tilby noen analyseredskaper fra sosialsemiotisk multimodalitetsteori.*

De siste årene har ulike samfunnsaktører etablert et sterkere fokus på multimodal kommunikasjon. Tanken om at vi ikke utelukkende kommuniserer gjennom verbalspråk, har fått godt feste og speiler et samfunn der særlig det visuelle har fått større plass og sterkere fokus. Begrepet "visual turn" blir ofte brukt som et bilde på denne utviklingen<sup>1</sup>, og flere kulturforskere har pekt på hvor viktig det er å fokusere på ulike visuelle uttrykk for å forstå den samfunnsmessige utviklingen. I Norge har denne bevisstheten blant annet ført til at arbeid med multimodale tekster er en obligatorisk og omfattende del av morsmålsfaget<sup>2</sup>.

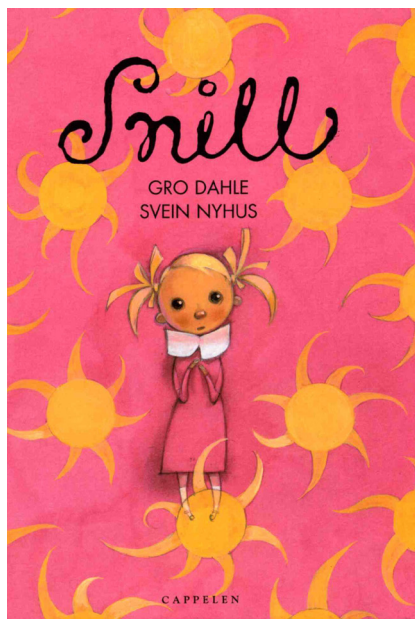
Eksempelene på multimodale tekster er mange og finnes i ulike formidlingskanaler. Noen slike kanaler (medier) er papirbaserte som papiraviser, lærebøker og ukeblad, noen kan leses (og høres) med utgangspunkt i elektroniske skjerm-er slik som nettaviser, læringsprogram og skjermpresentasjoner, mens andre er knyttet til ulike formidlingskanaler slik tilfellet ofte er med teateroppsetninger og prosjektframlegg i klasserommet. Her kan ferdig innspilt musikk spilles gjennom en høyttaler, mens elevene snakker og bildene vises på en skjerm i bakgrunnen.

Innen sosialsemiotisk teori har man etablert en egen multimodalitetsteori som tilbyr begreper for å analysere og forstå samspillet mellom kultur, situasjon og multimodale uttrykk (Kress 2003, Kress og van Leeuwen 2001, van Leeuwen 2005). Jeg tar utgangspunkt i denne teorien for å introdusere og drøfte hva man mener med multimodalitet og hva som kjennetegner tekster man karakteriserer som multimodale.

I kjernen av multimodalitetsbegrepet

finner vi det engelske ordet mode som betyr måte. Dette ordet er også sentralt i den definisjonen jeg vil ta utgangspunkt i. En enkel definisjon av multimodalitet kan være slik: Multimodale tekster kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte (Løvland 2007: 20). Det kan for eksempel handle om kombinasjonen av ord som vi forstår fordi vi kjenner det verbalspråklige systemet og fotografi som vi forstår fordi vi synes det ligner på noe virkelig.

Man kan skape mening på uendelig mange måter. Stemmekvalitet og kroppsspråk kan fortelle mye om den intensjonen en språkbruker har med en ytring. Farger, musikk, typografi, scenografi, grafikk og klær kan gi andre bidrag til meningsdannelsen. Når man kombinerer flere slike uttrykksmåter i en multimodal tekst, er det som å legge flere transparente meningslag over hverandre. Ingen lag blir forstått isolert, men spiller sammen.



På forsiden av bildeboka Snill av Gro Dahle og Svein Nyhus (Cappelen) ser vi tydelig et slikt samspill. Her gir kombinasjonen av verbalspråk, typografi, farger og tegninger et frampek om tematikken i boka. Adjektivet snill har i utgangspunktet en enkel og positiv betydning som lett kan relateres til tegningen av en liten jente med rosa kjole og store øyne. På mange måter støtter den barnlige håndskriften i tittelen en oppfatning om at dette handler om feminin og barnlig snillhet ut fra tradisjonelle kriterier. Denne fortolkningen forstyrres likevel av den svarte fargen på tittel og bokrygg. Dette må handle om en snillhet som ikke bare er positiv. Tanken om en opprivende og ødeleggende snillhet kommer også til uttrykk gjennom mønsteret av skarpe og litt ville soler som omkretser jenta og som også gjenfinnes i hennes frisyre.

En multimodal tekst er altså en tekst som skaper mening gjennom å kombinere ulike modaliteter. En slik definisjon gir inntrykk av at en modalitet er en tellbar, avgrenset enhet. Man kan tenke at det vil være lett dele teksten inn i et visst antall modaliteter. I praksis er det likevel langt lettere å oppdage at en tekst er multimodal enn å definere hvilke modaliteter som er virksomme i den. Grunnen til at dette kan være problematisk, er at det man velger å kalle en modalitet vil variere ut fra kommunikasjonssituasjon og kulturell kontekst. En uttrykksmåte som er meningsskapende i én kontekst, er det kanskje ikke i en annen. Bevisst bruk av religiøse farger vil for eksempel ikke være meningsbærende innenfor en kultur som ikke kjenner eller tar hensyn til konvensjonene for denne fargebruken. I slike sammenhenger vil det være mulig å endre fargebruken uten at uttrykket

får en annen religiøs betydning. For å avgjøre hva som er en modalitet, må man altså vurdere hva som er meningsbærende i den aktuelle situasjonen.

Å finne ut at en uttryksmåte er meningsskapende, er likevel ikke tilstrekkelig for å skille modaliteten fra andre modaliteter. Klassifiseringen må derfor skje på grunnlag av andre kriterier. Sosialsemiotikeren Gunther Kress ser den *matrielle formen og den kulturskapede organiseringsmåten* som sentrale sider ved modalitetene som kan gjøre det mulig å skille modalitetene fra hverandre. Mode is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication. Mode has material aspects, and it bears everywhere the stamp of past cultural work, among other things the stamp of regularities of organisation (Kress 2003: 45)

Materiell form er enkelt sagt de materiale vi bruker for å uttrykke oss, slik som lyd, fargestifter, kroppen vår og digitale punkt, mens den kulturskapede organiseringsmåten er ulike former for meningsskapende system som er kjent innenfor en kultur. Det kan for eksempel være skriftspråkssystemet, kroppsspråkssystemet, eller systemet av gester som skaper mening innenfor kulturen. Klassifiseringen kan ikke skje bare på grunnlag av materiell form eller organiseringsmåte, men også på grunnlag av kombinasjoner mellom dem.

Materiell form er en kategori som på ingen måte er avgrenset. Vi bruker de materiale vi har tilgang til og kunnskap om når vi skal uttrykke oss, men vi kan også plutselig finne nye. Mange materialer kan også brukes i kombinasjon med ulike meningskapende system. Blekk, blyantstreker, trykk, tre, stein og digitale punkter er materialer som kan uttrykke skriftspråk i ulike situasjoner, men blyantstrekene kan også brukes til å tegne med, og de digitale punktene kan like godt framstille digitale fotografi. De kulturskapede organiseringsmåtene vi kjenner til og kan bruke, forandrer seg også over tid. Det skriftspråkssystemet vi kjenner i dag, er ulikt runealfabetet fra den urnordiske perioden. På samme måte ser vi at bruken av digitale medier har gjort oss familiære med "nye" bokstaver

som @, og gjort smilefjes (smilys) til en modalitet med mange betydningsnyanser. Organiseringsmåtene varierer også sterkt med hensyn til hvor regelstyrte de er, og hvor presis mening de uttrykker. Verbalspråket skaper mening på grunnlag av grammatiske regler som regulerer svært små nyanser i uttrykket, noe som gir språkbrukeren stor fleksibilitet og mange valg. Små endringer i setningsstrukturen kan fort føre til store meningsendringer. Vi kan for eksempel omforme en fortellende setning til et spørsmål ved å bytte to ord. Andre modaliteter kan være organisert på en lang enklere måte. Man kan for eksempel skape mening på grunnlag av mer eller mindre faste samlinger av mulige uttrykk. Slike samlinger fungerer da som lister man kan velge fra. Man velger enten det ene eller det andre. Den meningen som da skapes, er ofte mindre presis enn det man kan få fram gjennom mer fleksible systemer. Farge kan være et slikt enkelt meningsystem. Man kan velge et rødt slips fordi det er jul, eller et grått for å være nøytral. Trafikklyset utnytter derimot enkle fargealternativer på en langt mer presis måte fordi fargene kombinert med plassering og rekkefølge er regulert av klare kulturbestemte regler. Det finnes altså svært ulike system for meningskapning som kan spille sammen gjennom en multimodal tekst.

Typografi og skrift er to modaliteter som henger nøye sammen materielt sett. De bygger likevel på svært ulike organiseringsmåter slik dette eksemplet viser på en nesten overtydelig måte.



Ordene *Dyreparken* og *Kristiansand* har en klar geografisk referanse som vi forstår fordi vi kjenner den fonologiske og morfologiske organiseringsmåten som gjelder i skriftspråket mens den grunnleggende typografien tar utgangspunkt i bokstavens konvensjonelle form og markerer forskjell i størrelse mellom ordene. Eksemplet viser også hvordan typografiske valg i ordet *Dyreparken* (i motsetning til i ordet *Kristiansand*) er framstilt i kombi-

nasjon med en annen visuell modalitet der organiseringsmåten bygger på likhet med virkelige eller kulturskapede objekt. Leseren ser sebrahalen, apekatten og sjørøverhatten samtidig som han forstår ordet og tolker den typografiske størrelsen som at det ene ordet er viktigere enn det andre. For barn som ikke kan lese vil illustrasjonene og ikke ordet skape mening.

Å definere modalitetene i en multimodal tekst er først og fremst et redskap for videre multimodal analyse. For å beskrive og forstå den multimodale meningskapningen er det hensiktsmessig å identifisere de ulike modalitetene. Men det er likevel analysen av det multimodale samspillet som er det mest interessante i en slik analyse.

#### Ulike multimodale samspill

Enkelt sett kan vi tenke oss to hovedtyper av multimodalt samspill. Det ene handler om at de ulike modalitetene i en tekst hovedsakelig formidler den samme informasjonen, men på forskjellige måter. Dette vil jeg kalle multimodal redundans. Den andre hovedtypen handler om at de ulike modalitetene har spesialiserte oppgaver og funksjoner i kommunikasjonshandlingen. Denne typen kaller Gunter Kress funksjonell spesialisering (Kress 2003: 46).

Multimodal redundans mellom for eksempel skrift og bilde handler ikke om identisk gjentakelse, men om at større eller mindre deler av meningsinnholdet blir uttrykt gjennom begge modalitetene.

I barnelitteraturforskningen har man tradisjon for å analysere ulike former for redundans i bøker for barn. I denne sammenhengen er det interessant å merke seg at redundans i barnelitteratur ofte blir sett på som en form for tilpassing til barnelesere med mindre teksterfaring og lese trening enn voksne. Yrkesgrupper som arbeider med tekster som skal kommunisere effektivt med voksne målgrupper, ser likevel problemet med at for sterk redundans kan skape passive mottakere. Art director Bo Bergström som har skrevet boka *Effektiv kommunikasjon*, legger særlig



vekt på at sterk redundans mellom skrift og bilde, kan føre til overkommunikasjon (Bergström 2004: 262). Overkommunikasjon gjør at leseren oppfatter samspillet som irriterende, uinteressant og passiviserende. Bergström hevder likevel at overkommunikasjon kan fungere i instruksjoner og læremiddel der man har å gjøre med svært motiverte mottakere.

I multimodale tekster der modalitetene er funksjonelt spesialiserte, opplever vi ikke en slik overlapping, men en sterkere utnyttelse av modalitetenes betydningspotensiale eller det Gunter Kress kaller modalitetenes affordans (Jewitt og Kress 2003: 14). Siden modalitetene skiller seg fra hverandre når det gjelder materialitet og organiseringsmåte, vil de også ha ulik mulighet til å skape betydning. De ulike uttrykksmåtene kan altså brukes til ulike ting. Et fotografi kan for eksempel vise hvordan en person ser ut, mens skrift- eller talespråket lett kan fortelle hva vedkommende heter.

Fotografier og musikk er ofte velegnede til å engasjere følelsene våre, mens skriftspråket ofte har andre funksjoner i samspillet med bilder og lyd. I nedenstående eksemplet ser vi et fotografi som appellerer sterkt til følelsene våre. Mange kjenner et tydelig ubehag i møte med slike bilder. Skriftspråket blir gjennom yrtingen "After the olympic games, the fight for human rights must go on" brukt for å gi retning og handlingsmulighet i forhold til å gjøre noe med dette ubehaget. Samtidig bidrar den enkle logoen til Amnesty International til å gi budskapet troverdighet.

Et annet eksempel på at ulike modaliteter har ulik modal affordans er forskjellen mellom et kart og et landskapsfotografi. Kartet kan vise avstand og målestokk, men det er kanskje lettere å kjenne seg igjen ved å se på et fotografi. Dersom vi kombinerer ulike uttrykksmåter, kan vi skape tekster som utnytter det de ulike uttrykksmåtene fungerer best til.

Funksjonell spesialisering kan altså være en effektiv måte å kommunisere på. Man kan tenke på fenomenet som et effektivt håndballag der de ulike spillerne har ulike spesialiteter. En er god til å skyte fra venstre, en fra høyre, en står som en vegg i forsvar, men blir byttet ut når laget går i angrep. En god multimodal tekst kombinerer modaliteter på en måte som gjør at teksten fungerer optimalt i forhold til de ulike målene tekstskaperen kan ha med teksten i ulike sammenhenger.

Ulike former for funksjonell spesialisering kan også feste seg som en norm i en kultur. Kanskje er det en kombinasjon av modaliteter som har vist seg å fungere så godt i en situasjon, at en ikke vurderer andre kommunikasjonsmåter. Det er likevel ikke alltid slik at en kulturell norm er tilpasset den modale affordansen på den aller beste måten. En kultur kan også være styrt av andre mål enn de som best fremmer den mest effektive kommunikasjonen. For eksempel kan en se at tradisjon og statusforhold kan styre den funksjonelle spesialiseringen slik at man vektlegger enkelte modaliteter. I min

ph.d.-avhandling der jeg skriver om hvordan elever i den norske grunnskolen skapte multimodale tekster i arbeidsformen prosjektarbeid, fant jeg at skriftspråket hadde en mye sterkere status enn andre modaliteter (Løvland 2006). Dette førte til at elevene la størst vekt på den skriftlige framstillinga selv om de nok visste at vektlegging av andre modaliteter, ville kommunisert mer effektivt overfor medelevene. Samtidig fant jeg en funksjonell spesialisering som viste at ikke-verbale modaliteter gjerne ble brukt for å synliggjøre sider ved elevenes identitet som ikke nødvendigvis var en del av det primære læringsprosjektet. Mange elever la for eksempel vekt på å framstå som enterteinere eller estetikere og tilpasset dette ønsket til teksten gjennom funksjonell spesialisering.

En fersk analyse av illustrasjonen i lærebøker i natur- og samfunnsfag (Løvland 2011) viser at de ulike fagtradisjonene reflekteres i ulike måter å etablere et multimodalt samspill på. Naturfaglige emner som læren om dyr og planter har på et elementært nivå en tendens til å framstille svært redundante samspill mellom skrift og bilde, mens den samfunnsvitenskapelige tradisjonen i sterkere grad etablerer funksjonelt spesialiserte samspill. Den funksjonelle spesialiseringen overlater gjerne et større tolkningsarbeid til leseren enn det de sterkt redundante tekstene gjør. Selv om mange spesialiserte illustrasjoner er relativt enkle og derfor krever lite tolkningsaktivitet i seg selv, skaper samspillet mellom skrift og bilde et tolkningsrom som krever en utvidet tekstkompetanse. Å "lese sammen" slike tekster i en lærings situasjon krever et fokus mot hele den multimodale teksten som jeg fant lite av i det lærerstyrte arbeidet med tekstene i klasserommet.

### Hvordan oppstår sammenhengen mellom modalitetene?

Til tross for at mange multimodale tekster er funksjonelt spesialiserte, oppleves de ofte som sammenhengende. Vi oppfatter at skrift og bilde på en bokside hører sammen og tolker kombinasjonen av lyd og bilde i en spillefilm som en helhet. Det finnes



spillefilm som en helhet. Det finnes ulike prinsipper for hvordan man kan etablere samspill eller kohesjon i multimodale tekster. Sosialemiotiker Theo van Leeuwen har skissert fire prinsipper for samspill som ofte finnes i multimodale tekster. Disse prinsippene kaller han *Rythm, Composition, Information linking* og *Dialogue* (van Leeuwen 2005: 179). I denne framstillingen vil jeg introdusere begrepene i norsk oversettelse.

Når en multimodal tekst strekker seg ut i tid slik som bøker du må bla i, foredrag, filmer eller sanger, etableres et *rytmisk samspill* mellom modalitetene. Den rytmiske organiseringen bygger på en vekslning mellom motsetninger som sterk og svak, stor og liten, dag og natt. Vekslingen mellom bokstavstørrelsen i overskrifter og brødtekst skaper for eksempel en rytmisk utvikling i mange bøker.

For at vi skal oppleve rytmen i en tekst som sammenhengende, må det være en form for gjentakelse av elementer gjennom forløpet, en slags rød tråd i den sammensatte teksten. Det er denne funksjonen refrengtet ofte har i sanger. Dersom rytmen blir for repeterende, vil leseren lett oppleve den som monoton og kjedelig. Brudd i rytmen får leseren til å skjerpe oppmerksomheten. Slike brudd kan derfor brukes til å framheve viktig informasjon.

*Komposisjonen* i en multimodal tekst er relatert til den romlige organiseringen. Fordelingen av ulike elementer på en flate eller i et rom kan vise leseren hva som hører sammen og gi signaler om hvordan han bør orientere seg i den multimodale teksten. Komposisjonen på avisenes forsider sier noe om hvilke bilder og overskrifter som hører sammen, samtidig som den gir signaler om hvilke saker som er viktige. Nærhet og avstand, størrelse og farge er viktig i en komposisjon. I tillegg til å markere sammenheng uttrykker komposisjonen hvilken informasjonsverdi de ulike elementene har og hvilken lese måte som er hensiktsmessig.

Samspillet kan også etableres gjennom *informasjonskobling*. Slik kohesjon er ikke relatert til tid eller rom, men til den meningen modalitetene kan skape. I utgangspunktet kan mange uttrykk

romme flere betydninger. Samspillet mellom ulike uttrykksmåter framhever gjerne deler av meningspotensialet. Slike meningsmessige samspill utnyttes ofte mellom overskrifter og bilder på avisforsider og i reklame, men også for eksempel mellom bilde og lyd i filmer. En trist melodi kan farge en ellers nøytral filmscene slik at vi oppfatter tristhet i den, mens en annen melodi ville fått en annen virkning. Resultatet av informasjonskoblingen kan være utdyping av det betydningspotensialet som ligger i de enkelte modalitetene eller det kan oppstå en utvidelse av det totale meningsinnholdet når modalitetene kobles.

lyse av multimodale tekster. En egen multimodal analyse måte impliserer at slik analyse har en viss samfunnsmessig verdi. Dette tvinger fram spørsmålet: Hvorfor er det interessant å analysere de multimodale uttrykkene som omgir oss?

Det er i alle fall to typer av begrunnelser for å øve opp evnen til slik analyse – en praktisk og en kritikkorientert. Den praktiske begrunnelsen handler om at bevissthet om hvordan multimodale tekster er og fungerer, vil skape mer effektiv kommunikasjon gjennom slike tekster. Slik kunnskap finnes i profesjonelle kommunikasjonsmiljøer og



Den fjerde formen for multimodal kohesjon handler om den dialogiske relasjonen som kan oppstå mellom modaliteter. Her er det snakk om interaksjon som har form som et initiativ og en respons på samme måte som i en samtale. Modalitetene i digital spill kan for eksempel være koherente på denne måten. Her inviteres brukerne til å respondere på grafiske og lydige initiativ med tastetrykk, lyd eller kroppsbevegelse.

#### Hvorfor multimodal analyse?

I denne artikkelen har jeg introdusert enkle begreper som kan brukes i ana-

har resultert i sterk utvikling av feltet multimodal kommunikasjon de seinere årene. Den teknologiske utviklinga har samtidig gjort at mange amatører kan produsere multimodale tekster som minner om de tekstene som skapes av profesjonelle. Dette stiller nye krav til flere av oss om å kommunisere ryddig og effektivt ved hjelp av for eksempel skrift, lyd, film og illustrasjoner. Slik kompetanse krever også en sterkere bevissthet om de multimodale produktene vi skaper.

Den kritikkorienterte begrunnelsen handler på sin side om å utvikle



kompetanse til å forstå det samfunnet vi lever i. I dag finnes det knapt en tekst vi kan kalle monomodal. Uansett hvor vi snur oss, må vi tolke og forstå multimodale uttrykk – i fritidskulturen, i skolen og i arbeidslivet. I møte med denne multimodale tekstkulturen trenger vi å utvikle en tolkningskompetanse som gjør det mulig for oss å innta et reflektert og kritisk standpunkt i møte med disse tekstene. Det er stor forskjell på å være en ureflektert aktiv bruker av kommersielle nettsider og å være en aktiv bruker som samtidig forstår at man er med i et spill som handler om identitet, verdier og ikke minst penger.

Denne introduksjonen tilbyr på ingen måte tilstrekkelige redskaper for å øve opp en slik tekstkompetanse, men kan kanskje fungere som et startpunkt i arbeidet med å utvikle sensitivitet i forhold til det mangfoldet av uttrykksmåter vi møter på vår vei.

## Noter

<sup>1</sup> William Mitchell som er professor i engelsk og kunsthistorie var tidlig ute med å peke på denne utviklinga under benevnelsen pictorial turn (Mitchell 1994).

<sup>2</sup> I den norske læreplanen Kunnskapsløftet kaller man multimodale tekster for sammensatte tekster. Arbeid med slike tekster er definert som ett av fire hovedområder i norskfaget på alle klassetrinn i grunnleggende og videregående opplæring.

## Litteratur

Bergström, B. (2004): *Effektiv visuell kommunikasjon. Hur man får ett budskap att nå fram i print, film och webbsajter*. 4. rev. utg. Stockholm: Carlsons bokförlag

Jewitt, C. & Kress, G. (2003): *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang (New literacies and digital epistemologies; vol. 4)

Kress, G. (2003): *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge (Literacies)

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001): *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold

Løvland, A. (2006): *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Høgskolen i Agder

Løvland, A. (2007): *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget (LNU skriftserie; nr. 168)

Løvland, A. (2011): *Lesing av samansette fagtekstar* (arbeidstittel). Bergen: Fagbokforlaget

Mitchell, W.J.T. (1994): *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press

van Leeuwen, T. (2005): *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge



# Læremiddelanalyse – multimodalitet som analysekategori

THOMAS ILLUM HANSEN, PH.D., VIDENCENTERLEDER, LÆREMIDDEL.DK – NATIONAL VIDENCENTER FOR LÆREMIDLER, UNIVERSITY COLLEGE LILLEBÆLT

*De læremidler, vi analyserer i Læremiddel.dk, er generelt kendetegnet ved en udpræget mangel på: a) metakognitive opgaver, der styrker den faglige læsning af læremidler – herunder en multimodal læseforståelse; b) lærervejledninger, der støtter lærerens brug af modaliteter og multimodalitet i undervisningen; c) kreativ og flertydig multimodalitet, der udfordrer eleverne og imødekommer et behov for at udvikle forskelligartede fortolkningskompetencer og læseforståelsesstrategier. Derfor må lærerne kompensere for denne mangel. Til det formål kan de benytte to skemaer, der bliver præsenteret i denne artikel – et for repræsentationsformer og et for multimodalitet. De to skemaer er udviklet til brug for læremiddelanalyse og planlægning af multimodal undervisning. Artiklen afrundes med et eksempel på et multimodalt læremiddel: Kolorit – matematik for fjerde klasse.*

Tekstbegrebet og den sproglige analyse har hidtil domineret, når man skulle analysere og vurdere læremidlers udtryk. Grundbøger, elevbøger og læsebøger er eksempler på læremidler, hvor man typisk spørger til ordvalg, sætningsopbygning, tekstbindinger og sproglige fremstillingsformer. Denne tendens er blevet forstærket med den faglige læsning, en strømning, der også er blevet kaldt for en sproglig vending inden for fagene og fagenes didaktik, fordi den sætter fokus på elevens tilegnelse af et fagsprog. Således analyserer man nu også faglig progression som en form for sproglig udvikling. Udgangspunktet for elevernes læring er hverdags sproget og dets personligt fortællende og begivenhedsnære fremstillingsformer, der er bygget op om konkrete aktører, genstande og handlinger. Målet med undervisningen er derimod ofte, at eleverne bliver i stand til at beherske et fagsprog og dets objektivt beskrivende og forklarende fremstillingsformer, der er bygget op om almene taksonomier og teorier. Derfor forekommer det både rimeligt og relevant at foretage en sproglig analyse af den vej et læremiddel anviser fra hverdags sprog til fagsprog.

Når det er sagt, bør det straks tilføjes, at der er andre relevante repræsentationsformer end den sproglige. Grafer, modeller, tegninger, malerier og fotografier spiller også en central rolle i lærebøger og andre papirbaserede læremidler. Og med digitaliseringen af læremidler er det blevet tydeligt, at film, lydspor og animationer får en stadig større betydning for læremidlers udtryk. Derfor er der behov for at skærpe analysen af læremidlers

udtryk. Til det formål er Gunther Kress og Theo van Leeuwens begreb om multimodalitet særdeles velegnet, fordi det sætter fokus på spillet mellem forskellige repræsentationsformer. En nyklassiker fra deres hånd er således Reading images – The Grammar of Visual Design, der kan anbefales som inspirationskatalog for en multimodal analysestrategi. I forlængelse heraf vil jeg præsentere værktøjer til multimodal læremiddelanalyse med et enkelt eksempel på en analyse af repræsentationsformer i matematiksystemet Kolorit. Det drejer sig om to typologier. Én for repræsentationsformer og én for multimodalitet forstået som måder at kombinere repræsentationsformer på. Inden da er det nødvendigt at præcisere, hvad der menes med repræsentationsform, modalitet og multimodalitet i denne artikel. Der er nemlig en tendens til at blande begreberne sammen – ikke mindst i en nordisk sammenhæng, hvor begreberne modalitet og repræsentationsform indimellem bruges synonymt.

## Repræsentation og modalitet – en begrebsafklaring

Repræsentation er et begreb for, at noget er udtryk for (repræsenterer) noget andet, fx et ord, et billede eller et diagram, der repræsenterer en genstand eller en aktivitet. Repræsentationsformer er et begreb for de typiske måder at repræsentere på – et begreb der som sagt ofte bruges synonymt med modalitet. Det skyldes formentlig, at Gunther Kress definerer en modalitet som en socialt og kulturelt formet ressource til repræsentation og kommuni-

kation.<sup>1</sup> Man bør dog bemærke, at både han og Theo van Leeuwen anvender begrebet modalitet til at betegne et særligt træk ved en repræsentationsform, nemlig måden (lat. modus) repræsentationen forholder sig til det repræsenterede indhold på. Spørger man til modaliteten, så spørger man til selve repræsentationsproblematikken: Hvor sandt er indholdet? Hvor virkeligt er det? Hvilken realitetsstatus og informationsværdi kan læseren tilskrive det repræsenterede indhold? Således er fx sproglig modalitet ikke det samme som den sproglige repræsentationsform, men et træk ved denne.

Sproglig modalitet er bedst kendt fra udtryk som kan, må, skal, vil, bør, sandsynlighed, nødvendighed, sikkerhed, selvfølgelig, jo, måske, endelig og naturligvis – udtryk, der har det tilfælles, at de præciserer, hvordan man skal forholde sig til det repræsenterede. Derfor betegnes de også som modale udtryk (modalverber, modaladjektiver, modalitetspartikler og lignende). Og det er helt afgørende for elevens brug af læremidler, at de er i stand til at afkode de signaler i teksten, der angiver en bestemt form for modalitet. Fx er det vigtigt at vide med hvilken grad af sikkerhed, man kan gennemføre et fysikforsøg, hvis man følger instruktionerne i en elevopgave. Det samme vil gælde aktiviteter i andre fag – fx biologi og hjemkundskab. Er der en bestemt kausalitet, der styrer processen? Er der noget, man skal gøre, og andet, der er valgfrit? Modaliteten er imidlertid ikke altid lige nem at afkode. Står der fx, at man i gamle dage troede,

at åreladning havde en helbredende virkning, er der flere ting, læseren bør være opmærksom på. En trænet læser vil umiddelbart forstå, at brugen af grammatisk tid (præteritum), verbet "troede" og refererende fremstilling markerer en afstand – både i tid og holdning. Forfatteren deler klart nok ikke datidens opfattelse. En alternativ formulering er en direkte, nutidig fremstilling af, hvad forfatter selv mener, er sandfærdig og troværdig viden: "i dag ved man at...". I stort set samtlige læremidler finder man tilsvarende eksempler på sproglig modalitet, der skal få lærere og elever til at overtage forfatterens syn på det faglige indhold. Ofte er forfatteren end ikke selv bevidst om sin brug af modalitet, da modalitet er en indgroet del af både fag- og hverdagsprog.

Andre repræsentationsformer er på beslægtet vis kendetegnet ved bestemte måder at tilskrive indholdet forskellige grader af informationsværdi på. Et godt eksempel er den modalitet, der kendetegner den billedlige repræsentationsform. I *Reading images – The Grammar of Visual Design* viser Kress og Leeuwen således, at det naturalistiske fotografi udgør en norm for den modalitet vi til lægger billedlig repræsentation. Og at man kan opstille skalaer, som man kan beskrive afvigelser fra normen ud fra – fx en skala for henholdsvis mætning, differentiering og modulering af farver, lys- og skyggevirkning, detaljering og dybdeperspektiv. Den naturalistiske grad af detaljering, lys- og skyggevirkning osv. inden for skalaerne fremstår mest virkelig og troværdig, fordi den modsvarer menneskets normale måde at percipere sine omgivelser på, mens mindre grader inden

for et eller flere af skalaerne nedskriver modalitet. En mindre grad af farvemætning kan fx få personer til at fremstå spøgelsesagtigt. En højere grad har også betydning for modaliteten, hvilket er kendt fra film med en meget høj grad af farvemætning, der får indholdet til at fremstå tegneserieagtigt. Er detaljeringsgraden tillige høj, kan det desuden have en hyperrealistisk effekt, der nedskriver modaliteten, idet fremstillingen fortaber sig i detaljer. Reaktionen vil typisk være, at det bliver for meget for en, og at graden af mætning og detaljering derfor kaster et skær af uvirkelighed over det fremstillede.

Kress og Leeuwen gennemgår på tilsvarende vis en række andre visuelle virkemidler, der har betydning for billedlig modalitet – herunder placering og position som fx op/ned, venstre/højre og centrum/periferi. Pointen i denne sammenhæng er, at sprog og billede er former for repræsentation, der er kendetegnet ved hver sin form for modalitet. På den baggrund kan vi definere multimodalitet som et samspil mellem repræsentationsformer, der kombinerer forskellige modaliteter, dvs. forskellige måder at forholde sig til indhold på. Denne definition er af vital betydning for undervisningen i multimodal læsning, der således er en disciplin, hvor eleverne lærer at forholde sig analytisk til den realitetsstatus og informationsværdi, de kan tilskrive forskellige repræsentationer – hver for sig og i sammenhæng. Kort sagt skal eleverne ikke blot lære at afkode og forstå de enkelte repræsentationsformer. De skal tillige lære at forholde sig analytisk til repræsentationerne som kilder til

information, der kan bidrage til en samlet forståelse. Og lærerne skal kunne forholde sig til repræsentationsformer i læremidlerne og anvende dem som kilder til undervisning i multimodal læsning. Derfor vil jeg i det følgende præsentere et bud på, hvordan med fordel kan skelne mellem forskellige former for repræsentation og multimodalitet.

### Repræsentationsformer – første analysekema

Der er forskellige traditioner for at skelne mellem repræsentationsformer afhængigt af fag og fagsyn. Inden for kulturfag er sproglige repræsentationsformer centrale, mens modeller, diagrammer og forsøgsopstillinger er vigtige måder at repræsentere naturfagernes indhold på. Inden for danskfaget har man bl.a. skelnet mellem gestik, mimik, tale, skrift, billede/figur, levende billede, diagram, ikon og layout.<sup>2</sup> Inden for naturfag er der andre skel, fx mellem kinæstetisk, eksperimentel og matematisk, symbolsk repræsentation.<sup>3</sup> Inspireret af tegnteori (semiotik) og en filosofisk tradition for at forankre teori og begreber i den kropslige erfaring af mennesket selv og dets omverden (fænomenologi: læren om det, der viser sig for en) vil jeg foreslå at skelne mellem, hvorvidt repræsentationen primært er forankret i krop, genstand, billede, diagram, sprog eller symbolske skrifttegn. Det giver seks basale former for repræsentation, der er kendetegnet ved forskellige funktioner:

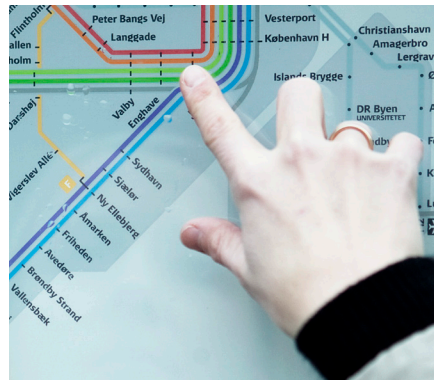
Repræsentationsform	Kropslig	Genstandsmæssig	Billedlig	Diagrammatisk	Sproglig	Symbolsk
<b>Typer</b>	Gestik/mimik/kinæstese (kropslig fornemmelse for egen tilstand og bevægelse)	Anskuelsesmæssig/eksperimentel	Statisk/dynamisk, animeret/ikke-animeret, 2.dimensional/3.dimensional	Statisk/dynamisk, simulering/ikke-simulering, 2.dimensional/3.dimensional	Tale/skrift/håndtegn /morse	Symbolske skrifttegn
<b>Eksempler</b>	Hænder i bevægelse som repræsentation af kontinentalpladernes forskydning, fornemmelse af et bogstavs artikulationssted...	Forstenet søpindsvin, udstoppet ugle, flødebolleeksperiment, vivisektion, dissektion...	Foto, film, maleri, tegnefilm, ikoner, model af by eller af skib, skulptur, lydbillede...	Graf, landkort, søjlediagram, flowdiagram, modelskitse...	Brødtekst, opgavetekst, billedtekst, faktaboks, biografi, dialog...	Matematisk notation, formler i kemi og fysik, ligninger og symbolmanipulation...
<b>Funktion</b>	Forankrer forståelsen i en kropslig oplevelse og fornemmelse	Forankrer forståelsen i oplevelse af og interaktion med genstande	Skaber identifikation og konkret billedlighed ved at kombinere flere lighedstræk	Skaber præcision og abstrakt lighed ved at isolere enkelte lighedstræk	Pakker informationer og danner grundlag for sammenhængende forståelse. Basis er det naturlige hverdagsprog	Pakker informationer og danner grundlag for repræsentation af generelle lovmæssigheder. Basis er et kunstigt symbolsprog



Skemaet giver et overblik over en række overfaglige skel. Der er en tendens til at udvide antallet af repræsentationsformer, når man skal beskrive de enkelte fag, men det er vigtigt at begrænse og begrunde en udvidelse. Ofte er der tale om en underinddeling. Fx kan man skelne mellem fem fremstillingsformer (berette, instruere, beskrive, forklare og argumentere) inden for den sproglige repræsentationsform.

Desuden er en række andre udtryk som fx layout, lydspor og farvekoder også blevet regnet som repræsentationsformer. Det er de dog ikke i denne sammenhæng. Et lydspor kan repræsentere en stemning eller markere en funktion (fx en blade lyd eller stoplyd i et digitalt læremiddel). Farvekoder kan signalere hvilket kapitel eller hvilken teksttype, man læser. Layout i et digitalt læremiddel er med til at guide læseretning og læsemåde. Alt sammen bidrager det til læremidlets udtryk som helhed og er derfor væsentligt for en udtryksanalyse. Fælles for de nævnte udtryk er imidlertid, at de akkompagnerer og støtter op om forståelsen, men sjældent repræsenterer et selvstændigt, fagligt indhold. Et stykke musik kan bruges til at repræsentere romantikken som begreb og epoke, men som oftest fungerer musik som akkompagnement.

Derimod er der efterhånden tradition for at bruge kropslige udtryk som repræsentation af et fagligt indhold. Jens Dolin m.fl. har et godt eksempel i *At lære fysik* (2001): elever der agerer elektronbevægelse i leder ved at gå i takt med hinanden under armen fra en overflade til en anden (s. 113). Dansk rummer ligeledes mange eksempler på læseteater, statue-samling og andre former for dramatisering, hvor mimik, gestik og kinæstese bruges til at repræsentere indholdselementer som fx sorg, glæde, håb og intrige. Fælles for den kropslige og den genstandsmæssige repræsentationsformer, er at de ikke indgår direkte i læremidlet som repræsentation, men indirekte i kraft af opgaver, der fordrer bestemte handlinger. Ikke desto mindre bidrager de to repræsentationsformer til læremidlets multimodalitet. Beder man elever om at fornemme et artikulationssted eller agere elektronbevægelse, iscenesætter man en handling, hvor



deres krop fungerer som medium for en faglig repræsentation.

Man bør i øvrigt bemærke, at statiske og levende billeder er samlet under et, fordi de er kendetegnet ved samme funktion og modalitet: billedlig repræsentation, der er styret af bestemte normer for realistisk gengivelse. Inden for film- og billedkunst er der utallige eksempler på eksperimenter, der bryder med disse normer, men det er normen, der ligger til grund for repræsentationsformen. Af samme grund skelnes der mellem en billedlig og en diagrammatisk repræsentationsform. Grafer og landkort er eksempler på diagrammer, der tydeligvis er kendetegnet ved en anden funktion og modalitet end den billedlige repræsentationsform. De forventes således at være abstrakte og udelukkende ligner i en særlig henseende. Landkort afbilder størrelsesforhold todimensionalt, så man fx nemt kan beregne ruter og areal. Derfor er højdeforhold og forholdet mellem land/by, skov/mark og lignende typisk blot repræsenteret symbolsk med farver. Et andet eksempel på en diagrammatisk repræsentation, der er kendetegnet ved en høj grad af abstraktion, kunne være en graf over tilvækst i brug af digitale læremidler. Fælles for diagrammer er, at de typisk tilskrives præcision, sandfærdighed og troværdighed, hvis de er abstrakte og isolerer udvalgte forhold. Deres modalitet afhænger ikke af, om de stemmer overens med, hvad man kan se med det blotte øje. Tværtimod benyttes de til at tydeliggøre og beregne forhold, der kan være vanskelige at få øje på og gøre anskuelige. En vurdering af deres modalitet kræver derfor en analyse af de præmisser og kategorier, der ligger til grund for repræsentationen. Fx en



analyse af, hvad der menes med digitale læremidler. Omfatter denne kategori også digitale kameraer og Mp3-afspillere?

Diagrammers modalitet udgør i det hele taget en udfordring for sig, men der er generelt behov for at sætte mere fokus på modalitet og multimodalitet. Med afsæt i skemaet for repræsentationsformer kan man analysere læremidler og planlægge en undervisning, hvor multimodal læsning indgår som en integreret del af undervisningen. Læst fra venstre mod højre aftegner skemaet en forestilling om progression, man også ofte finder i læreplaner og læremidler. De kropslige og genstandsmæssige former er umiddelbart forståelige for en kropslig og handlende tilgang. De billedlige og diagrammatiske former er mere abstrakte og kræver indsigt i henholdsvis billedsprog og koder for diagrammer. Den sproglige form er endnu mere abstrakt, men den kan forekomme mere tilgængelig end diagrammer. Det skyldes, at den bygger på hverdags sproget, og at eleverne undervises i læsning. Endelig er symbolske skrifttegn den mest abstrakte og derfor mindst tilgængelige form, der kræver en del skoling. Skemaet kan derfor anvendes som grundlag for en analyse af et læremidlets udtryk. Spørgsmålet er, hvorvidt og hvordan læremidlet udnytter de forskellige repræsentationsformers potentiale. Bidrager de til en tilgængelig og differentieret progression i undervisningen. For en nærmere analyse af repræsentationsformernes funktion er det imidlertid nødvendigt også at stille skarpt på forholdet mellem formerne – læremidlets multimodalitet.

**Multimodalitet – andet analyseskema**  
Sprog og billede er uden sammenlig-



ning de to repræsentationsformer, der er blevet undersøgt mest indgående. Således kan man trække på indsigter fra sprogvidenskab, tekstlingvistik, ikonografi og kunsthistorie. Til sammenligning har interessen for de andre repræsentationsformer være temmelig begrænset. Vigtige undtagelser er semiotik og fænomenologi. Allerede grundlæggerne af de to teoretiske retninger, henholdsvis C.S. Peirce og Edmund Husserl, havde blik for sammenhængen mellem repræsentationsformer. Fælles for dem er således en interesse for, hvordan sprog og symbolske skrifttegn er forankret i andre mere konkrete repræsentationsformer. Af dem kan vi lære ikke blot at tænke de andre repræsentationsformer ud fra sproget – hvilket der ellers kan være en vis tendens til.

I forlængelse af Roland Barthes *Image, Music, Text* (1977) er der en tradition for at fokusere på forholdet mellem sprog og billede. Barthes skelner mellem to basale måder at kæde sprog og billede sammen på: uddybning (elaboration) og udvidelse (extension). På den ene side er der en række uddybende former, hvor sprog bruges til at specificere eller forklare billeder, eller omvendt. Tanken er, at billeder specificerer sprog ved at illustrere dets indhold, mens tekst specificerer billeder og forankrer dem ved at beskrive deres indhold. På den anden side er der de udvidende former, hvor sprog og billede

bruges sammen til at skabe ny betydning. Med basis i skemaet for repræsentationsformer vil jeg udvide perspektivet til at gælde alle seks repræsentationsformer (jf. skema nedenfor).

Samtidig er det nødvendigt at nuancere skellet mellem uddybning og udvidelse. Især begreberne "uddybning" og "illustration" giver indtryk af, at billeder og andre konkrete repræsentationsformer fungerer på sprogets præmisser. Ud fra et læringsperspektiv er der imidlertid snarere tale om fundering og opbygning af forståelse med afsæt i kropslige, genstandsmæssige og billedlige repræsentationsformer. Pointen er, at multimodalitet er en kombination af mere eller mindre abstrakte former for repræsentation. Og at man kan skelne mellem forskellige former for multimodalitet, fordi de konkrete repræsentationsformer typisk har bestemte kognitive funktioner i forhold til de mere abstrakte – og omvendt. Krop, genstande og billeder bruges groft sagt til at fundere, konkretisere og underbygge forståelsen, mens diagrammer, sprog og symbolske skrifttegn bruges til at fastholde, generalisere og udbygge den. Derfor vil jeg foreslå at skelne på en lidt anden måde end Roland Barthes, nemlig ud fra kognitive funktioner og grad af flertydighed.

Overordnet er det rimeligt nok at skelne mellem to typer. På denne ene side konventionel og entydig multimodalitet, fx mange læsebøger i indskoling, hvor billeder bruges til at underbygge tekstens indhold og skabe en entydig forståelse. På den anden side kreativ og flertydig multimodalitet, fx filmklip på en hjemmeside, der bruges til en flertydig problematisering af web-tekstens indhold. Skellet mellem entydig og flertydig multimodalitet er imidlertid ikke skarpt, da der er tale om et kontinuum med gradvise overgange fra entydig konkretisering til flertydig problematisering.

Fælles for konkretisering, specificering og forklaring er, at det er former for multimodalitet, der er konventionelle, dvs. at der er en kendt og anerkendt brug. Derfor kan de bruges til at uddybe og skabe et mere entydigt og forståeligt udtryk. Fælles for komplementering, udvidelse og problematisering er, at det er kreative former, dvs. at de bryder med konventioner. Derfor kan de bruges til at udvide og skabe et mere flertydigt og fortolkningskrævende udtryk. Som nævnt er der tale om en kontinuerlig overgang mellem formerne. Fx er der konventionelle former for komplementering, der er kendt fra tegneserier, hvor man per automatik forstår, at figureres handlinger supplerer teksten og omvendt. Derimod er den

Multimodalitet	Konventionel og entydig			Kreativ og flertydig		
Type	Konkretisering	Specificering	Forklaring	Komplementering	Udvidelse	Problematisering
Beskrivelse	<b>Abstrakt → konkret:</b> Krop, genstand, billede eller diagram konkretiserer sprog eller symbolske skrifttegn	<b>Konkret = abstrakt:</b> Diagram, sprog eller symbolske skrifttegn specificerer krop, genstand eller billede	<b>Konkret → abstrakt:</b> Diagram, sprog eller symbolske skrifttegn forklarer krop, genstand eller billede på en generel måde ud fra teori om rækkefølge, årsag/virkning, motiver og andre faktorer	<b>Abstrakt + konkret:</b> Krop, genstand, billede, diagram, sprog og/eller symbolske skrifttegn supplerer hinanden med betydninger, der tilsammen danner et samlet udtryk	<b>Abstrakt &gt;&gt; konkret</b> Krop, genstand og billede, diagram, sprog og/eller symbolske skrifttegn udvider hinanden ved at overføre betydninger og skabe et nyt og flertydigt udtryk	<b>Abstrakt ↔ konkret</b> Krop, genstand og billede, diagram, sprog og/eller notation problematiserer hinanden ved at modstille betydninger og skabe et modsætningsfyldt udtryk
Funktion	Konkret anskueliggørelse, der gør det nemmere for brugeren at forstå og erindre abstrakte forhold	Præciserende udlægning, der gør det lettere for brugeren at forstå og identificere, hvad det er, der konkret opleves	Forklarende udlægning, der sætter brugerens oplevelse og forståelse ind i en større sammenhæng	Supplerende interaktion, der styrker det samlede udtryk, fordi de enkelte udtryk ikke kan stå alene	Overførsel af betydning, der skaber ny betydning og nye perspektiver, som involverer brugeren	Modstilling af betydning, der tvinger brugeren til at reflektere over udtrykkene, og det, de repræsenterer
Eksempler	En statuesamling eller billeder i en læsebog anskueliggør handlingen i en tekst	En billedtekst eller et diagram over flugtråde præciserer et billede af en flugt	En billedtekst forklarer, hvordan en plan på et billede udvikler sig, og hvorfor	En model for årets cyklus med tekst i eller en billedstribe og dialog i en tekst supplerer hinanden og gør det muligt at forbinde krop og replik	Et filmklip om social adfærd blandt rotter anskueliggør en webtekst om storby og socialitet på en ny, betydningskabende måde	En opgave med en karikaturtegning af en politiker, hvor billedets ironi underminerer politikerens udsagn

grafiske roman og de nye billedromaner fra Dansk Lærforening kende-tegnet ved eksperimenterende brug af billeder, der komplementerer teksten på en kreativ måde, der tangerer udvidelse af betydning.

### Multimodale læremidler – et eksempel

Læremidler er nærmest multimodale per definition. Man kan ganske vist forestille sig lærebøger uden billeder, diagrammer og opgaver, der iscenesætter kropslige aktiviteter. Spørgsmålet er dog, om de ikke vil blive opfattet som mindre rigtige læremidler, fordi de ikke lever op til normen for læremidler i dag. Normen er lærebogssystemer, der er kendetegnet ved en entydig multimodalitet, hvilket bl.a. kan forklares ud fra en traditionel pædagogisk intention om præcis og utvetydig formidling af et fagligt stof. Derfor har vi gennemført en lang række analyser af lærebogssystemer i forbindelse med et større projekt i Læremiddel.dk, der er under udgivelse ved forlaget Klim. Projektet involverer 30 deltagere, dækker alle skolens fag og omfatter analyse af både bog- og netbaserede læremidler, men lærebogssystemer spiller en særlig rolle, fordi de er repræsentative for brugen af multimodale læremidler. Et godt eksempel er Kolorit – matematik for fjerde klasse, der anvender samspillet mellem repræsentationsformer til at skabe en varieret og tilgængelig fremstilling af indholdet. Som nedenstående opgaveside viser, fremstilles ligninger multimodalt med brug af fire repræsentationsformer:

**Gæt et ukendt tal ...**

Hvor mange tændstikker er der i den lukkede hånd, når der er 17 tændstikker i alt?

Hvad vejer én kasse, når alle kasser vejer lige meget?

Hvad koster bogen? Hvis du betaler 100 kr.

Hvad koster en banan?

**TILBUD 10 bananer 20 kr.**

Opgaverne på billederne handler om at finde et tal. I ikke kender. Opgaverne kan skrives som **ligninger**, hvor det ukendte tal kaldes  $x$ .

I kan gætte og prøve efter, når I skal finde  $x$ . Hvis I finder det tal, der skal stå i stedet for  $x$  for at gøre stykkerne rigtige, har I løst ligningen.

Hvilke af ligningerne til højre passer til opgaverne øverst?

Las ligningerne ved at gætte og prøve efter.

$12 - x = 7$   
 $x + 12 = 20$   
 $4 \cdot x = 8$   
 $x + 7 = 25$   
 $8 + x = 17$   
 $10 \cdot x = 20$   
 $100 - x = 17$   
 $20 : x = 4$

Siden afspejler en progression, som også kendetegner systemet som helhed: en udvikling fra en kropslig og genstandsmæssig repræsentation via en diagrammatisk og sproglig repræsentation frem mod en symbolsk repræsentation. Derfor kan det, som John Schou bemærker det: "undre, at styrkerne ved de 4 repræsentationsformer af ligninger og deres indbyrdes relationer ikke bliver behandlet systematisk i lærervejledningen". Man kan her tilføje, at det er et generelt problem, at multimodalitet ikke bliver behandlet systematisk i læremidler. Læreren må derfor selv have blik for multimodalitetens betydning for brug af et læremiddel. Fx bør læreren vide, at ovenstående opgaveside rummer en progression fra konkret mod abstrakt repræsentation. I de to første opgaver fungerer spillet Klunse og skålvægten som konkretisering af ligningsprincippet. Skålvægten er et diagram, fordi den konkretiserer et isoleret lighedstræk: skålvægtens balanceprincip konkretiserer det matematiske ligningsprincip. De stillede spørgsmål supplerer med en sproglig specificering af opgaven. I de to næste opgaver er der tale om en sproglig repræsentation, mens billederne blot fungerer som konkretiserende illustration af hverdagsituationer. De billedlige elementer fra et handelsskema. De nedre opgaver på siden øger abstraktionen i kraft af symbolske skrifttegn, der knyttes til de stillede opgaver. Der er imidlertid ikke tale om forklaring, fordi de symbolske skrifttegn ikke bruges til at vise, hvordan man når frem til en løsning på opgaverne. Eleverne skal netop ikke gøre andet end at matche opgaverne. Derfor er der snarere tale om en specificering, idet eleverne arbejder med at forbinde og identificere konkrete og abstrakte repræsentationer af de samme ligninger. En multimodal strategi, der giver god mening ud fra en overordnet progression, fordi eleverne sidenhen skal arbejde mere indgående med symbolske skrifttegn som del af en forklaring på, hvordan man løser en ligning ved at manipulere med symboler omkring et lighedstegn.

Problemet er bare, at læreren skal kende denne strategi for at kunne arbejde målrettet med elevernes

multimodale læsning. Og det er ikke et enkeltstående, men et generelt problem, at læremidler ikke støtter op om arbejdet med multimodalitet. Derfor må lærerne kompensere for denne mangel. Til det formål kan de, som nævnt i indledningen, anvende de to analyse-skemaer, der er præsenteret i denne artikel. Og hvem ved? Måske rummer fremtidens læremidler en mere bevidst og reflekteret brug af multimodalitet.

### Noter

- <sup>1</sup> Jf. Gunther Kress (2003), s. 45.
- <sup>2</sup> Jf. Jeppe Bundsgaard m.fl. (2009, s. 20).
- <sup>3</sup> Jf. Jens Dolin m.fl. (2001, s. 112 ff.).
- <sup>4</sup> Jf. Klums små fagdidaktikker, in print (derfor ingen sidehenvisning).

### Litteratur

- Barthes, Roland: *Image, Music, Text*, London 1977
- Bundsgaard, Jeppe m.fl.: *Kompetencer i dansk*, København 2009
- Dolin, Jens m.fl.: *At lære fysik*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 19, 2001
- Hansen, Thomas Illum & Keld Skovmand (red.): *Klums små fagdidaktikker*, Århus 2010 (in print)
- Kress, Gunther: *Literacy in the New Media Age*, London 2003
- Kress, Gunther & T. Leeuwen: *Reading images – The Grammar of Visual Design*, New York 1996
- Kaas, Thomas & Ole Freil: *Kolorit – matematik for fjerde klasse*, København 2004
- Leeuwen, Theo van: *Introducing Social Semiotics*, New York 2005

# Børns multimodale tekstverden som potentiale i undervisningen

MARIANNE WÜRTZ, LEKTOR I DANSK & PÆDAGOGISK IT-KONSULENT, UNIVERSITY COLLEGE NORD

*Nutidens børn færdes i et multimodalt tekstlandskab, og allerede inden skolealderen er de læsere af andre udtryksformer. Med udgangspunkt i forskningsresultater indledes med en beskrivelse af, hvad børnene lærer sig i det multimodale tekstlandskab, og derefter gives konkrete eksempler på, hvordan dette kan anvendes som potentiale i skolens læse- og skriveundervisning. Hvordan kan læreren få indblik i elevernes erfaringer med multimodale udtryksformer? Hvordan kan det digitale penaltus blive et potentiale i skriveundervisningen? Hvordan kan elevernes multimodale læseerfaringer inddrages i undervisningen, og hvordan kan læreren kvalificere dem?*

## Børns multimodale tekstlandskab

Nutidens tekstlandskab er ikke længere domineret af trykt tekst. I dag formidles der meninger om verden i tekster, der består af en kombination af udtryksformerne billeder, video, tale og tekst. Især internettet har bragt multimodale tekster ind i billedet, ikke mindst fordi 'gamle medier' som avisen og tv er remedieret på nettet. Der er i de senere år sket en eksplosiv udvikling i billedkommunikation i form af de mange tv-kanaler og nettet, og denne audio-visuelle kommunikation spiller en stigende rolle for information, formidling og underholdning. De elektroniske medier på nettet er endvidere ikke længere massemedier, men mikromedier, der gør det lige så nemt at ytre sig i lyd og billeder som i skrift. Børn og unge optræder hjemmevant i dette multimodale tekstlandskab, fordi de er opvokset med de digitale medier – de er digitale indfødte. Internettet udgør sammen med computerspil, tegneserier, film og tv en rig materialeresource for børns læsning og skrivning – og nettet er i stigende grad den foretrukne 'platform' for alle disse.

Hvad lærer børn i dette multimodale tekstlandskab? Der er forsket meget i børns brug af medier<sup>1</sup>, men der er, ifølge David Buckingham, ikke forsket meget i børns forståelse af medietekster. En undtagelse er en undersøgelse af børns forståelse af audiovisuelle tv-tekster (Buckingham, 2003). Denne undersøgelse viser, at 4-5-årige børn forstår såvel billedsproglige virkemidler som billedudsnit og perspektiv som filmsproglige virkemidler som kamerabevægelser og konventioner for klip. Dette svarer til deres erfaringer med virkeligheden, fx evnen til at kunne fokusere. Børn forstår



godt, at et zoom til close-up på en bold ikke betyder, at bolden er blevet større, og at et klip væk fra Bamse ikke betyder, at Bamse er forsvundet. De lærer at udfylde de tomme pladser mellem klip, fx fra Bamse, der går ud af sit hus, og til Bamse, der går ned mod søen. De lærer at genkende typiske begyndelser og slutninger på programmer og at kende forskel på reklamer og programudsendelser. Undersøgelsen viser endvidere, at 5-11-årige børn også besidder viden om komposition, virkemidler, genre og narrativitet. Børnene bruger denne viden til at forstå

personer, forudsige slutninger og afgøre hvad der er realistisk og ikke realistisk. Børnene lærer sig at skelne mellem hoved- og bihandling og at udfylde tomme pladser i forhold til personernes motiver til handlinger. Omkring 8-9-årsalderen er deres interesse i design og virkemidler stigende. De kommenterer fx på om skudscenen 'er godt lavet', og hvor virkelighedstro kulisserne er. De er meget bevidste om tegn på, at der kommer en voldsscene, fx skift i musikken og effektlyde, samt hvordan billedsiden opbygger forventninger til graden af vold. Når børnene er mellem



5 og 7 år kategoriserer de programmer efter graden af realisme. Disse erfaringer bearbejdes i børnenes tv-relaterede lege, hvori de aktivt eksperimenterer med forskellen på virkelighed og fiktion. Omkring 8-9 års alderen bliver børnene opmærksomme på, hvordan narrativiteten i serier er organiseret for at fastholde seere, og hvordan reklamer vil overtale os til at købe varer. Undersøgelsen konkluderer, at børn allerede inden skolealderen ikke alene har en stor viden om talesproget, men også en stor viden om det audiovisuelle sprog. De er allerede læsere af flere udtryksformer.

I dag er børns kendskab til audiovisuelle tekster fra tv suppleret med kendskab til multimodale tekster fra computeren. Dette repertoire af udtryksformer udvides i deres brug af medierne i fritiden. I 2007 havde 96% af de 10-16-årige adgang til nettet hjemmefra, og de brugte nettet i gennemsnit 2,4 timer om dagen til onlinespil (71%), høre musik (57%), chat (54%) og se film/video (37%) (Rattleff & Tønnesen, 2008). Børn færdes tidligt på multimodale sites på den del af nettet, der har fået navnet Web 2.0, dvs. den del af nettet der anvendes til interaktion og samarbejde mellem mange brugere. Det karakteristiske for web 2.0 er, at indholdet "er produceret af brugerne selv med det formål at dele 'noget' – billeder, information, tanker, henvisninger – med andre brugere." (Dohn & Johnsen, 2009, s. 15). Her lærer de sig at oprette multimodale profiler på virtuelle mødesteder som fx Arto og Facebook og at diskutere videoer på YouTube; diskussioner der lige så ofte er udtrykt audiovisuelt i en video som skriftsprogligt i en kommentar. I dag er der ikke kun blyanter og viskelæder i barnets penalhus derhjemme. Blyanterne er blevet suppleret med tastatur, mus og mikrofon, og papiret er suppleret med skærm og programmer til billedredigering, videoredigering og multimedieredigering. Disse digitale redskaber giver adgang til at skrive med et større repertoire af udtryksformer.

De fleste børn og unge har altså erfaringer med multimodale tekster med i bagagen, når de møder op i skolen. Hvordan kan disse erfaringer inddrages som potentiale i undervisningen? I det følgende vil jeg give eksempler på,

hvordan læse- og skriveundervisningen kan bruge børns multimodale læseerfaringer som potentiale i undervisningen. Eksemplerne er hentet fra en 1. klasse, en 2. klasse og en 3. klasse fra tre forskellige skoler. 1. klasse arbejdede med remediering af *De tre Bukke Bruse*, 2. klasse digtede selv eventyr, og 3. klasse udarbejdede multimodale selvportrætter.<sup>2</sup>

### Hvordan får læreren kendskab til elevernes multimodale læseerfaringer?

Hvis læreren skal kunne udnytte de læsekompetencer, som eleverne har erhvervet sig ved at færdes i et multimodalt tekstlandskab i fritiden, må hun først finde ud af, hvilke forkundskaber hendes elever har. I det følgende vil jeg give konkrete eksempler på, hvordan dette kan gøres.

I første klasse tilrettelagde læreren et undervisningsforløb i remediering af eventyret *De tre bukke bruse* til et digitalt eventyr. Eleverne havde ikke tidligere anvendt computere i skolen, så dette ville blive deres første skriveforløb med it. Formålet var: "At give eleverne mulighed for at anvende deres uformelt tillærte mediekompetencer fra fritidens mediebrug i undervisningen og at kvalificere disse med fokus på samspillet mellem billede og lyd." Eleverne skulle m.a.o. oversætte eventyret fra det alfabetiske tegnsystem til audiovisuelt tegnsystem. Eleverne dramatiserede eventyret, og læreren fotograferede dramatiseringen i forskellige billedudsnit og perspektiv. Fra denne billeddatabase udvalgte hver elevgruppe 5 billeder, der skulle dække hele eventyret. Eleverne samlede og redigerede disse 5 billeder i Photo Story og supplerede med en forside og en sluside. Herefter indtalte eleverne speak. Skriveprocessen blev afsluttet med en fælles analyse af elevteksterne.

Læreren skaffede sig en første viden om elevernes forkundskaber ved at foretage to førskrivningsaktiviteter: en spørgeskemaundersøgelse og en fælles brainstorm i klassen. Spørgeundersøgelsen viste, at alle 17 elever havde adgang til en computer derhjemme, og at alle anvendte internettet til bl.a. spil og film. 12 af de 17 familier havde

billeder liggende på computeren, og halvdelen af eleverne vidste, at man kan afspille musik til billederne. Kun 2 elever vidste derimod, at man kan indtale lyd til billederne, så det blev en ny viden, som læreren kunne bidrage med.

Læreren foretog derefter en fælles brainstorm på spørgsmålet: Hvordan kan vi arbejde med eventyr? Ingen af eleverne nævnte computer. Først da læreren sagde: "Hvad så hvis jeg siger eventyr og computer – hvad tænker I så?" kom der begejstrede forslag:

E: Ja, så kunne man skrive historien på computer

E: Ja, det vil jeg meget hellere, så får jeg nemlig ikke ondt i hånden.

E: Kan man lave billeder derinde?

L: Ja, det kan man nemlig.

E: Ja, så kan man lave en bog med billeder!

Det er tankevækkende, at ingen af eleverne forestillede sig, at de kunne bruge computeren til at arbejde med eventyr. I hvert fald ikke i skolen!

Disse førskrivningsaktiviteter gav læreren en indledende viden om elevernes multimodale forkundskaber, og jeg vil nedenfor komme ind på, hvordan læreren kan udvide sit kendskab til disse. Men først vil jeg beskrive de digitale skriveredskabers potentiale.

### Det digitale penalhus som potentiale i skriveprocessen

Læsning<sup>3</sup> kan defineres som konstruktion af tegn, og tegn konstrueres på baggrund af det læse/skrivemateriale, der er tilgængeligt. Færdigheder i at anvende et skrivemateriale drejer sig om beherskelse af såvel teknologi som udtryksformer, fx teknologien tastatur + mus og redigeringsprogram og udtryksformen filmsprog. Dette gælder også beherskelsen af teknologien blyant og papir og udtryksformen skriftsprog, hvilket man kan forvise sig om ved at betragte et barns anstrengelser for at få blyanten til at skrive læselige bogstaver på papiret.

I en multimodal læse- og skriveundervisning suppleres bogen og den trykte tekst med billeder, lyd, video og

animationer, og derfor er penaltusets redskaber suppleret med digitale redskaber som lyd-, billede- og videoredigering samt multimedieprogrammer. Netop på yngste klassetrin kan det være en fordel at få lov til at fortælle i billeder og speak i stedet for at skulle kæmpe med de besværlige bogstaver. Det kan frigøre kræfter til at koncentrere sig om selve fortællingen.<sup>4</sup>



De digitale skriveredskaber influerer på stofliggørelsen af fortællingen. Hver udtryksform kan vælges til det, den er bedst til. Tale og skrift kan *fortælle* verden, mens billeder og video kan *vis* verden. Skriftens logik er temporal/sekventiel, mens billedets er rumlig/simultant. Når eleverne skriver med flere udtryksformer, karakteriseres eventyrets typiske roller (helten/prinsen, prinsessen, modstandere og hjælpere) ikke i skrift, men i fotografi-er og speak. Billeder kan bruges til at vise de lokaliteter, som eventyret udspiller sig i, og til at karakterisere personer. Eleverne kan selv dramatisere eventyret og fastholde dramatiseringen i fotografier, som derefter sættes ind i PowerPoint eller PhotoStory. I denne konstruktion, stofliggørelsen af eventyret, er billedet et materiale, der formes inden billedet tages, og derefter komponeres som en billedsekvens i programmet. Skriveredskabet mikrofon sætter mundtligheden i spil som speak i elevernes tekster og kan også anvendes til effektlyde, der kan understrege det dramatiske i situationerne. Endelig kan eleverne tilføje tekster, fx i form af undertekster eller som replikker i taleboblere. Med de digitale skriveredskaber kan eleverne altså fortælle eventyret i multimodale tekster, dvs. tekster der anvender flere tegnsystemer – drama, tale, lyd, billeder, animationer og tekst – i et flerstemmig udtryk.

Multimodal læse- og skrivekompetence indebærer viden om skrivestrategier i forhold til udtryksformerne. Hvordan *udvælger* jeg billeder, lyd og tekst? Hvordan kan jeg *transformere* eller *redigere* billedet, hvis det er forkert i forhold til det, jeg vil bruge det til? Hvad *gør* jeg, hvis teknologien ikke vil 'makke ret'? Multimodal skrivekompetence kræver endvidere *kombinatoriske*

skrivestrategier. Hvordan finder jeg frem til den rette kombination? Skal udtryksformerne være sammenstillet parataktisk, således at de giver samme information i fx tekst og billede? Skal de optræde integreret, så de supplerer hinanden? Eller skal de være kontrasterende, fx sådan at billedet modsiger teksten for at vise ironi? Hvordan skal jeg *designe læseruten* (lineær eller hypertextuel) og skærbilledet (position)?<sup>5</sup>

Skrivestrategierne eksperimenterer med betydningsdannelsen. Hvis du er usikker på, om du har truffet de rette valg, kan du afgøre det ved hurtigt og nemt at afprøve andre valg. Hvis du fx er i tvivl om placeringen af et billede, kan du undersøge det ved at afprøve en anden placering. Hvis du er i tvivl om kompositionen i en videosekvens eller en diassekvens eller om kombinationen af forskellige udtryksformer, kan du afprøve andre kombinationer. Fordi skrive- og læseprocesserne i digitale programmer er næsten simultane, er det nemt at eksperimenterer sig til viden om, hvordan valg ændrer betydning.

Undervisningsforløbene viser, at selv små elever hurtigt lærer sig det basale i anvendelsen af et program og går i gang med at eksperimenterer. Når en

speak er indtalt i programmet, afprøver de, hvordan det lyder, og herved bliver de opmærksomme på stemmeføring og betoning. Da det er så nemt at skifte mellem at optage og at aflytte, eksperimenterer de med forskellige indtalinge. Også i forhold til de digitale skriveredskaber drager de vigtige erfaringer: E: Jeg synes, Søren skulle lade være med at råbe ind i mikrofonen. L: Det er rigtigt, at det ikke er så rart, når lyden bliver for høj. Så næste gang vi skal indtale lyd, skal vi huske, at man ikke behøver at råbe ind i mikrofonen, men kun lave stemmerne om.

Læreren kan også selv demonstrere redigering som skrivestrategi. L: I starten havde du faktisk dine sætninger til at være røde og gule, kan du huske det? E: mm L: hvordan var det? E: jammen det var lidt dårligt fordi at den er rød og stjernen er gul og så var det ikke nemt at se. L indsætter tekstboks på den sorte baggrund L: Hvad er nemmest at læse – den tekstboks på sort baggrund eller tekst på stjernen?

Undervisningsforløbene i 1. og 2. klasse viser endvidere, at programmernes standardopbygning med en klar struktur af dias/billeder i en lineær rækkefølge er en god støtte til at arbejde med eventyrets kronologiske struktur. Den færdigredigerede billedsekvens fungerer som et manuskript, som hjælper eleverne til at huske eventyret, når de skal speake fortællingen. Det er altså ikke nødvendigt at få eleverne til at skrive manuskript til speaken; et sådant manuskript bliver faktisk en forhindring for mundtligheden i fortællingen. Adgangen til det digitale penaltus skal suppleres med en palet af semiotiske ressourcer: de mange udtryksformer. Det drejer sig nemlig ikke kun om adgang til teknologi, men også om adgang til kulturel kapital: de kulturelle færdigheder og kompetencer som behøves for at kunne gøre brug af teknologien. Eleven modtager ikke bare literacy-undervisning, men bliver også literacy-socialiseret i samspil med andre både i og uden for skolen.

### Elevens multimodale tekst som potentiale

Hvordan kan læreren udvide sit indblik i elevernes multimodale læseerfaringer? Spørgeundersøgelser og brainstorm viste sig at være velegnede redskaber til at skaffe sig en indledende viden om elevernes multimodale forkundskaber *inden* et undervisningsforløb. *Under* og *efter* et undervisningsforløb kan læreren udbygge denne viden via analyse af elevernes multimodale tekster, observation af eleverne i skriveprocessen og analysesamtale med eleverne om tekster og proces. Selve skriveprocessen har et stort læringspotentiale. Den kan motivere og engagere børn som aktive deltagere, den kan skabe en ramme for refleksion, og den kan stimulere eleverne til at tænke over, hvordan læseren vil opfatte teksten.

Elevtekster kan ses som stofliggørelse af elevens forestillinger om verden og om tekster. Analysen af elevprodukter kan afdække såvel de valg, eleverne har taget, som hvordan eleverne har udnyttet ressourcens potentialer. Eleverne i 2.klasse har digtet eventyr med PowerPoint, og elevteksterne viser, at alle eleverne har formået at integrere billede og speak i en multimodal tekst. Valgene er truffet på baggrund af velegnethed, dvs. hvad hhv. billede og tale gør bedst. I eventyret *Prinsen og prinsessen* er billedudsnit og perspektiv anvendt effektivt til at skabe dramatik. Kampen mod dragen udspiller sig over 4 dias, hvor det første viser dragen i nærbillede og let frøperspektiv for at gøre den ekstra frygtindgydende (dias 5), herefter er der to dias der viser kampen og til sidst et dias med den døde drage i frøperspektiv: faren er overvundet (dias 8).



Dias 5



Dias 8

De mange dias, der anvendes til at fortælle denne episode understreger dramatikken i dragekampen. Eleverne udstrækker tiden som en slags slowmotioneffekt set ift. det hurtige fortællertempo (målt i antal dias), som resten af eventyret fortælles i.

Alle eventyrene er lineære, dvs. der er ikke eksperimenteret med at fortælle i en hypertextstruktur. I sådanne lineære fortællinger drejer kohæsionen sig om, hvordan de enkelte dias kædes sammen. I elevteksterne skabes kohæsionen overvejende i speaken, og hvordan den er sparsom, opstår der store tomme pladser, som læseren selv må forsøge at udfylde. I eventyret *David Prins* formår eleven netop at anvende speak til at udfylde sådanne tomme pladser:

"David Prins legede med krigeren. Det viste sig at han hed Emil fra Lønnebjerg (utydeligt) og han havde en magisk bue. "(utydeligt) hjælpe mig med at dræbe (utydeligt) så jeg kan låse døren op?" Det var fint. Han gik med."

**Observationer** er velegnede til at få indblik i elevernes overvejelser undervejs i skriveprocessen og kan med fordel fastholdes i en lærerlogbog. I 1. klasse har læreren på denne måde fastholdt en situation der viser, hvordan eleverne inddrog deres læsekompetence ift. billede- og filmmidler. Læreren havde for at forenkle skriveprocessen givet eleverne den begrænsning, at de kun måtte bruge fem billeder fra billed-databasen. En af grupperne ønskede dog at bruge syv billeder:

L: Hvorfor vil I gerne det?

E1: Fordi det billede (billede 3) viser, at der også er en trolld med, så bliver man ikke så overrasket, når der pludselig

sidder en trolld under broen

E2: Ja, altså det giver så'n ... øhh ... bedre sammenhæng i historien

L: Nåhh, sådan at alle personerne i historien bliver præsenteret fra starten

E1: Ja, nemlig!!

Eleverne ønskede også et billede, der viser, at trolden falder ned fra broen, fordi "det fortæller jo ligesom, hvad der sker med trolden (...) ellers kunne man jo ikke se, hvad der skete med trolden". Læreren skriver i sin logbog om sin overraskelse over, at så små elever er opmærksomme på, at det er skribentens opgave at tænke på, hvordan modtageren læser eventyret. "De er meget bevidste om, at hvis disse billeder ikke var med, ville der for læseren opstå tomme pladser."

**Elevsamtaler** kan afdække metakognition vedrørende elevernes anvendelse af udtryksformerne samt give plads til elevens egen evaluering af såvel produkt som skrivestrategier. Elevsamtaler kan være samtaler med den enkelte elev/elevgruppe eller det kan være en fælles analyse af elevteksterne på klassen. Udgangspunktet er elevprodukterne, som findes som genstande i verden<sup>6</sup>. Analyserne giver mulighed for en reflekterende distance til egen tekst. Derved får eleverne mulighed for at forstå produktionen som en aktivitet, hvor det drejer sig om at udtrykke sig på forskellige måder (udtryksformer) i fortællinger om verden – en stofliggørelse af meninger. Analysesamtalerne er endvidere velegnet til at bygge bro til elevernes multimodale tekstlandskab fra fritidens mediebrug. Det er nemlig karakteristisk, at elevernes viden er en tavs viden, men denne viden kan aktiveres, hvis eleverne udfordres til at begrunde de valg, de har truffet i skriveprocessen. I det følgende gives eksempler på dette.

Når man skal tage billeder af locations i en skolesammenhæng, kan det være vanskeligt at finde egnede steder. I samtalen med eleverne i 1.klasse viste det sig, at de var meget bevidste om, hvilken betydning valg af location har for eventyret.

E: ... det var sjovt at finde ud af, hvad for et billede der var bedst, altså så



bedst ud. Hvor man ikke kunne se huse og cowboybukser og sådan noget.

L: Ja, du synes, at det var vigtigt at billederne så ægte ud?

E: Ja, men det var lidt svært, fordi du havde fået husene med på mange af billederne.

L: Ja, det er rigtigt, det var lidt svært at undgå. Men så ved vi næste gang, at det faktisk er rigtigt vigtigt, hvor man vælger at tage sine billeder henne – altså hvis historien skal virke ægte. Vi burde måske nok have fundet et andet sted at tage billederne.

Eleven kender ikke til begreberne total og nær, men han kender konventionen, at afslutningsbilleder er i total. Og det kan han bruge, når han selv skriver med billeder.

L: Hvorfor synes du billedet, som er taget langt fra, er bedre end det der er taget tæt på?

E: Fordi det minder mest om, sådan som de gør det på film.

L: Ok, så når du tænker på slutningen af en film, så synes du, at det billede minder mest om den måde en film slutter på.

E: Ja



Elevprodukterne giver indblik i elevernes viden om, hvordan materialet skal 'drejes' for at fortælle eventyret multimodalt. I 2. klasse blev der fx gjort en del ud af kampscener, og generthed i skuespillet blev overvundet, så der kunne blive en rigtig lykkelig slutning. Eventyrene fortalte om, at livet kan være farligt og kan indeholde mange kampe, hvor gode hjælpere kan dø – "det var træls!" –, men de fortalte også, at det nok skal ende godt til sidst, hvis bare man uforfærdet giver sig i kast med det. Eventyr er nok 'unreal', men de er ikke 'untrue'.

Undervisningsforløbene viste, at lærerens analyse af elevteksterne, lærerens observation og elevsamtalerne kan afdække de valg, som eleverne har truffet på baggrund af deres læseerfaringer med audiovisuelle tekster. Det drejer sig fx om hensigtsmæssige valg af billedudsnit og perspektiv, om anvendelse af talesprogets muligheder for betoning og replikindividualisme, og om eleverne formår at sammensætte billed- og lydside funktionelt efter, hvad hver udtryksform er bedst til. De kan også afdække, hvad eleverne endnu ikke mestrer. I 2. klasse drejede det sig fx om placeringen af højtalerikonet midt på billedet. Placering af ikoner (position) er betydningsbærende i digitale fortællinger, og elevernes placering af højtalerikonet midt på billedet virkede forstyrrende. På denne måde kan læreren opdage potentiale til den videre undervisning.

#### Multimodale tekster som potentiale i forhold til læsesvage elever

Eventyrene *David Prins* og *Prinsen og prinsessen*, som er nævnt ovenfor, er skrevet af tre ordblinde drenge. Elevteksterne viser, at drengene besidder såvel multimodale kompetencer som kompetencer i forhold til læseforståelse generelt. Drengenes genreforståelse og evne til selv at fortælle et eventyr halter ikke. Ingen af disse tre drenge har tidligere præsteret en sammenhængende fortælling fra start til slut, men i dette multimodale skriveforløb formåede alle tre drenge at fortælle et eventyr fra begyndelse til slutning. Når de skal fortælle med skriftsproget, bruger de så megen energi på selve

skrivningen, at de ikke kan huske en sammenhængende fortælling fra start til slut, men når de blev tilbudt at skrive med andre udtryksformer, blev der frigjort energi til fortællelysten. Drengene arbejdede endvidere koncentreret i fem kvarter, hvilket er meget længere, end de kan koncentrere sig, når skrivematerialet er papir, blyant og skriftsprog.

En multimodal tilgang til læsning ser altså ud til at give elever med læsesvagheder bedre muligheder for at forblive inkluderet i klassens fællesskab. Digitale skriveredskaber gør det muligt at fortælle eventyret i billede og tale, og det kan give ordblinde elever en oplevelse af, at de på lige fod med kammeraterne kan skabe en sammenhængende fortælling. Elever, der går i stå i deres læse-skriveudvikling, står ikke stille på det stadie, de er nået, og venter på at læreren får tid til at samle dem op. De udvikler u hensigtsmæssige undvigelsesstrategier i en negativ spiral, der også påvirker selvværd og motivation. Undervisningsforløbene viser, at multimodal tekstproduktion styrker selvværdsfølelsen og dermed kan være med til at modvirke en negativ spiral.

#### Power Users som potentiale i undervisningen

Multimodale tekster indebærer nye udfordringer for læreren. Børn og unge færdes hjemmevant i det multimodale landskab på web.2.0, mens læreren ofte føler sig usikker over for "alt det tekniske". Her kan it-kyndige elever være en ressource for læreren – allerede i 1. klasse! Inden selve skriveforløbet spurgte læreren klassen, hvem der var gode til at arbejde med computere, og fik herved udpeget fire elever. Disse Power Users anvendte læreren som hjælpelærere gennem hele forløbet. "De kikkede mig lige over skulderen, og så gik de ellers rundt og hjalp. Disse Power Users tog deres job meget seriøst og blev fuldt ud accepteret af klassen som hjælpelærere, hvilket kunne høres i kommentarer som denne: "Hey, I skal bare spørge Silke, hun er helt vildt dygtig til det!"

Læreren vidste, hvordan videndeling kan tilrettelægges og styres. I et

videndelingsperspektiv er der ikke nødvendigvis tale om, at disse Power Users ekspliciterer deres viden om, hvordan man anvender digitale skriveredskaber. Der vil ofte være tale om "en socialisering, hvor tavs viden fra en elev gøres tilgængelig som tavs viden for flere elever" (Levinsen & Sørensen, 2008, s. 103) – og for læreren, hvis hun tør vedkende sig, at hun her kan lære noget af eleverne. I 1. klasse lærte læreren fx noget om musikredigering, som eleverne havde eksperimenteret sig til. Men også tavs viden om teknologi kan gøres eksplicit i en reflekterende dialog foranlediget af lærerens spørgsmål.

I multimodale skriveforløb indtager læreren en ny lærerrolle kaldet den horisontale vertikaliserede lærer: hun inddrager elevernes mediekompetencer som potentiale i undervisningen (horisontale rolle) samtidig med at hun leder undervisningen og kvalificerer produkterne med sin faglighed (vertikale rolle) (Sørensen, 2005). Dette bidrager til at skabe en læringskultur, hvor videndeling er en integreret del af skolekulturen.

Men elevernes eksperimenter med teknologi og semiotiske ressourcer skal ledsages af refleksioner over betydning – ellers bliver det let tilfældige eksperimenter. Ved at tilrettelægge for refleksion og evaluering kan læreren medvirke til eksternalisering af elevernes tavse viden. Målet for undervisningen er ikke kun at lære eleverne at læse og skrive multimodale tekster. Det er også at lære dem at reflektere systematisk over læse- og skriveprocessen og at lære dem at forstå og analysere deres egne erfaringer som læsere og skrivere. I elevernes eksperimenter konfronteres de med konsekvenserne af deres valg, og i samtalen med læreren bliver der sat en ramme for refleksionerne over deres valg.

Og når elever anvendes som ressourcer i undervisningen, får læreren frigjort tid til at kvalificere det faglige: "... at gå rundt blandt dem og måske netop højne kvaliteten af deres produkt i stedet for at de bare skal overleve på om de kan det her program eller ej. Det synes jeg er en stor fordel." (Levinsen & Sørensen, 2008, s. 113)

## Noter

<sup>1</sup> Herhjemme især foretaget af Birgitte Holm Sørensen, Kirsten Drotner og Birgitte Tuft

<sup>2</sup> Undervisningsforløbene er gennemført som en del af eksamensprojekter på hhv. læsevejlederuddannelsen (Dorthe Hald Nielsen: 3.klasse, Birthe Jørgensen og Rita Grønkjær: 2. Klasse) og skolebibliotekaruddannelsen (Mette Hird: 1. klasse) Eksamensprojekterne kan udlånes ved henvendelse til UCNs EV-afdeling.

<sup>3</sup> Jeg vil ikke her gå nærmere ind i en diskussion af literacy-begrebet

<sup>4</sup> På yngste klassetrin kan det digitale penalhus med fordel indeholde fx PowerPoint og PhotoStory. PhotoStory er et gratis program, der er meget nemt at anvende for selv små elever, og det giver gode muligheder for at skrive med billeder, tekst og lyd.

<sup>5</sup> For en uddybning af dette henvises til (Würtz, 2008)

<sup>6</sup> Ifølge medieforskere som Seymour Papert danner børn lettere forestillinger om verden, når de understøttes af konstruktioner i verden. Sådanne konstruktioner kan være sandslotte, legohuse eller multimodale tekster. Det centrale er, at produktet kan fremvises, diskuteres, undersøges og beundres – det findes som en ting i verden. Produktionsprocessen er en cyklisk proces mellem internalisering af forestillinger om verden, at 'læse' verden, og eksternalisering af forestillinger om verden, at 'skrive' verden. (Papert, 1993)

## Litteratur

Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.

Dohn, N. B., & Johnsen, L. (2009). *E-læring på web 2.0*. Samfundslitteratur.

Grønkjær, R. O. (2008). *It og læsevan-skeligheder. Eksamensprojekt på Læsevejlederuddannelsen*. Aalborg: UCN.

Hird, M. (2009). *Multimodale eventyr i 1. klasse*. Eksamensprojekt PD Medier og mediekultur, Skolebibliotekaruddannelsen. Aalborg: UCN.

Levinsen, K., & Sørensen, B. H. (2008). *It, faglig læring og pædagogisk viden-ledelse. Rapport vedr. Projekt It Læring 2006-2007*. Hentet 2. juni 2008 fra [www.dpu.dk](http://www.dpu.dk): <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=11172&pureid=33920&puretype=pub&lang=eng&retur=1>

Nielsen, D. H. (2008). *Multimodal læsekompetence. Eksamensprojekt på Læsevejlederuddannelsen*. Aalborg: UCN.

Papert, S. (1993). *The Childrens Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*. Harper Collins Publishers.

Rattleff, P., & Tønnesen. (2008). *Børn og unges brug af internettet i fritiden*. Hentet 2008 fra DPU: <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=11170&pureid=33770&puretype=pub&lang=dan&retur=1>

Sørensen, B. H. (2005). *Nye organisationsformer og digitale medier – pædagogisk vidensledelse*. I M. m. Buhl, Medier og it – læringspotentialer. DPU.

Würtz, M. (2008). *Multimodal literacitet. Læse- og skrivekompetencer i forhold til digitale tekster*. Hentet fra [www.ucn.dk](http://www.ucn.dk): [http://www.ucn.dk/For-side/UCN/UCN\\_Udgivelser/Artikler\\_og\\_Ph.d-afhandlinger.aspx](http://www.ucn.dk/For-side/UCN/UCN_Udgivelser/Artikler_og_Ph.d-afhandlinger.aspx)

# World of Warcraft på skemaet – WOW!

HEDVIG GODSK, UDVIKLINGSKONSULENT VED KOMMUNERNES SKOLEBIBLIOTEKSFORENING OG LOUISE PLOUG POULSEN, LÆRER OG SKOLEBIBLIOTEKAR PÅ NØRHOLM SKOLE, AALBORG.

Hjemmesider, fagbøger og computerspil er bare nogle af de medier elever bliver præsenteret for i folkeskolen, men de har fået en undervisning i en lineær læsning, hvilket vanskeliggør læsningen af netop disse medier. Det kræver en undervisning i multimodal læsning. Vi giver et bud på, hvordan en sådan undervisning kan tilrettelægges gennem computerspillet World of Warcraft.

## Fritidens mediekultur kontra skolens mediekultur

Computerspil er det 21. århundredes kunst. Computerspil er fladpandet lir for børn og unge, som ikke selv kan finde ud af at bruge deres fantasi. Computerspil hjælper nye generationer med at teamworke, tænke hurtigt, lære nye sprog og tilegne sig nye kulturer. Computerspil gør de unge fede, ugidelige og egoistiske. Computerspil skaber en ny historisk bevidsthed og en nysgerrighed over for den globaliserede verden. Computerspil skærmer af for den viden, som fortæller os, hvem vi er.

Ovenstående citat kommer fra spilforsker Bo Kampmann Walther, og det er meget beskrivende for de forskellige opfattelser, som findes af computerspil.

Næsten alle Danmarks børn og unge har computerforhold og internetadgang derhjemme. Enten på deres eget værelse eller sammen med forældrene. En meget stor andel af disse børn bruger flere gange om ugen deres computer til at spille på – ja mange af dem spiller endda hver dag. Hvilke spil der spilles, er forskelligt fra piger til drenge. Der ses en tendens til, at pigerne vælger computerspil, hvor man skal opbygge verdener baseret på sociale spilleregler, mens drengene primært vælger spil med fart og action.

På trods af, at så mange børn og unge viser stor interesse for computerspil og bruger dem regelmæssigt i fritiden, er det stadig ganske få lærere, som

anvender spil i undervisningen. Der eksisterer ligefrem et skel imellem mediebrugen i skolen og fritidens "parallelle skole"<sup>1</sup>. De nye medier har skabt mulighed for at børnene ikke bare lærer i skolen, men også i fritiden. Der er opstået et læringsgrundlag i deres fritidskultur, som skolen ikke nødvendigvis har forudsætningerne for at kende. Carsten Jessen (lektor ved Danmarks tekniske universitet) skriver om de nye medier at "de er en vigtig del af børns liv, og det bliver stadig mere påtrængende, at vi forholder os til disse digitale fænomener". Det kan også være vanskeligt for lærerne at afdække og anvende elevernes kompetencer inden for diverse medier, specielt når indgangsvinklen og forventningerne er forskellige, samt at lærerne ikke har det store kendskab til elevernes fritidsinteresser og heller ikke spørger ind. Da vi begyndte at beskæftige os med computerspil, oplevede vi, at eleverne blev positivt overraskede over, at der var lærere, som forstod og kendte til, det de lavede i fritiden: *Ej, spiller du WOW (World of Warcraft), hvor sejt, hvilket level er du på?" "Hvor er det vildt, at der er en lærer her på skolen, som spiller WOW – at der i det hele taget er en, som spiller computer!!"* (udtalt af elever i 6. og 7. klasse).

Ud fra ovenstående er det for os at se, nødvendigt at skabe et helhedssyn, der sikrer en sammenhæng mellem fritidens IT- og mediekultur, skolens kultur og læringsmiljø og skolens IT- og mediekultur<sup>2</sup>.

Desuden står det direkte formuleret i Fælles Mål 2009, at: *Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at forholde sig analytisk og reflekteret til tekster og andre udtryk i forskelligartede medier.*

## Kvaliteter i computerspil

Forskere peger på, at børn opnår gode mediekompetencer gennem brug af computerspil. Således hævder Carsten Jessen, at disse kompetencer er ligeværdige med mange andre faglige kompetencer, som børn forventes at erhverve sig i folkeskolen.

En anden kvalitet ved computerspil er den tilstand af flow<sup>3</sup>, som mange børn oplever, når de spiller. De lægger en energi i det at spille, som det kunne være rart at overføre til skolen: *"I tre dage har jeg prøvet og prøvet og prøvet, og jeg har spurgt mine kammerater, og jeg har bare ikke kunnet komme videre, men lige i dag, fandt jeg ud af, hvordan jeg kunne komme videre"*.

Birgitte Holm Sørensen (professor, ph.d. ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole) siger i forlængelse af dette, at: *"Det er et rigtig godt eksempel på, at børnene bliver ved og ved for at løse en bestemt udfordring, og jeg har nogle gange brugt det over for lærere og sagt, at de ville sikkert ønske, at deres elever ville gøre det samme med det faglige stof. Blive ved indtil de har lært det"*<sup>4</sup>





Vi oplever selv elever, som fortæller, at de er i stand til at koncentrere sig flere timer om at løse problemer/udfordringer i computerspil, elever som er i stand til at kommunikere interaktivt med folk i andre lande og elever med langt større kendskab end læreren til brug af div. medier.

Udover de rent faglige kompetencer børnene opnår gennem computerspil, opnår de også sociale kompetencer. Computerspil er ofte blevet kritiseret for, at de gør børn asociale. Det er dog ikke vores erfaring, når spillene anvendes i skolen. Vi oplever tværtimod, at børnene har et socialt fællesskab omkring det at spille computer. Vi oplever også, at de mødes til Lan parties, hvor de spiller mange timer i træk. De taler om computerspillene, hvor langt de er, og hvad de har opnået. Ofte står der en kødrand af børn rundt omkring den ene, som spiller. De hjælper hinanden på vej, guider og instruerer. Når vi spiller med børnene i skolen, oplever vi et socialt fællesskab, hvor de dygtige spillere hjælper "nybegynderne". Mange bevæger sig rundt og kommenterer hinandens spil – kommer med opmuntrende kommentarer og gode råd.

### World of Warcraft

World of Warcraft er kun et af mange computerspil. Grunden til, at valget netop er faldet på dette spil er, at det indeholder en stor mængde faglige

kvaliteter i forhold til danskundervisningen – og for så vidt også engelskundervisningen. Desuden har spillet på verdensplan over 11 mio. brugere, så det er et spil, som er kendt af mange børn og unge.

World of Warcraft er et onlinespil med flere spillere et såkaldt mmorpg-spil (mass multiplayer online roleplaying game) Det er et adventurespil med elementer fra strategi- og actionspil<sup>6</sup>.

Vi befinder os i fantasyverdenen Azeroth. Azeroth er delt i to grupper Horden (orc, tauren, troll, undead) og Alliancen (human, nighth elf, dwarf, gnome), som hver indeholder fire racer, der har forskellige evner. De to grupper bekriger hinanden eksempelvis i battlegrounds (krigszoner). Racerne bor i forskellige dele af verden og kan mødes og hjælpe hinanden i kraft af, at man stiger i levels (niveauer). Som spiller skaber du selv din figur, og du vælger selv, hvilken race du vil være. Når valg af karakter er truffet starter dit liv i den pågældende del af verden, hvor du skal løse forskellige quests (opgaver) for at stige i levels. Formålet med spillet er at løse quests, samle udstyr, optræne sine evner, stige i levels – alt sammen i samarbejde med andre.

Spillets æstetiske univers er litteraturens fantasy. Vi befinder os i fantasy-lignende verdener, hvor der er skove,

snelandskaber, gølge ørken osv. Her møder vi overnaturlige væsner, som kan være venner og fjender. Synsvinklen er subjektiv med mulighed for fugleperspektiv og zoom for at skabe overblik og forhindre overraskende angreb fra fjender. Lydsiden er domineret af klassisk instrumental musik, højtideligt nærmest kirkelignende kor, der intensiveres som spændingen stiger. Når spilleren møder personer med quests (opgaver), handelsmænd eller trænerne tiltales spilleren på engelsk, spilleren kan ikke svare tilbage, men kan klikke sig frem til, det der ønskes svar på eller det, som skal købes.

Vi vil her give et eksempel på en karakters tilblivelse, samt den første tid i spillet. Karakteren, der vælges er en Night Elf fra Alliancen (de gode), vi giver karakteren navnet Ariyl. Hun er hunter (jæger), derfor er hendes umiddelbare våben bue og pil. Vi bestemmer hårfarve, ansigtstræk samt beklædning. Nu er Ariyl klar til at indtræde i spillet. Som Night Elf kommer du til verdenen Teldrassil, Shadowglenn, der er præget af skove, kilder, træhuse og dyr. De andre racer starter andre steder i den store verden. I Teldrassil udspilles de første quests (opgaver). Man modtager quests fra personer i spillet, der er markeret med et udbråbstegn. Indholdet af opgaverne kan variere fra at skulle slå 6 sabeltigere ihjel, til at samle svampe til at overbringe en besked. Når

opgaver efterhånden løses, afleveres de, og man modtager en gevinst eller en egenskab. Gevinsterne, og hvad der i øvrigt bliver samlet sammen i forbindelse med løsningen af quests, kan sælges til lokale købmænd, herved skaffes mulighed for erhvervelse af nyt udstyr, eller du kan optræne din karakters egenskaber. De forskellige quests hænger sammen, således at det er via dem, at man bliver ført videre i spillet. For at avancere i spillet (stige i level) skal du løse flere og flere opgaver, samt sælge, købe og bytte dig frem. Senere i artiklen vil vi komme nærmere ind på, hvordan en quest udføres og hvordan den kan bruges danskfagligt.

Når man spiller World of Warcraft, kan man blive tilmeldt forskellige guilds (grupper med andre spillere), hvor man har mulighed for at chatte, spille sammen eller tale sammen over "Team Speak" (høretelefoner med samtalemulighed).

Spillets grafik er meget flot og detaljeret og flere steder tydeligt inspireret af bl.a. filmatiseringen af Tolkiens trilogi "Ringenes herre".

Når man skal rundt i Azeroth foregår det på forskellig vis. Man starter som low level (laveste niveau) med kun at løbe rundt. Senere får man flight path og kan flyve. Man kan sågar tage toget eller sejle. Når man når level 20 eller derover, kan man købe ridedyr. Menneskene kan købe heste, de andre en form for sabeltiger. Dværgene kan også anskaffe sig smarte, mekaniske ridemaskiner.

Man er tilknyttet forskellige servere og der er, som før nævnt, over 11 mio. brugere på verdensplan. Man kan dog kun interagere med spillere på samme server som en selv.

### Mediekompetencer

Spillet er online, hvilket kræver sprog-færdigheder inden for engelsk, da spillerne chatter med hinanden og de opgaver, man bliver stillet, er beskrevet på engelsk.

Gennem et computerspil som World of Warcraft skabes kompetencer inden for online kommunikation, det at etablere og

bruge online netværk, samarbejde online, online ledelse, engelsk som online sprog samt fiktionskompetencer. En del forskere har forsøgt at definere computerspil som fortællinger og har derfor forsøgt at anvende traditionelle tekstanalyse-modeller. Ifølge Carsten Jessen er dette dog ikke hensigtsmæssigt, da spillene nærmere er: "... et redskab til interaktion med et materiale. Som et resultat af denne interaktion opstår en fortælling."<sup>6</sup> Netop den fortælling mener vi kan anvendes i dansk. Det er vores opfattelse, at man ud fra den interaktion, som finder sted, når eleverne spiller World of Warcraft, vil kunne skabe fortællinger, som eleverne enten kan skrive ned, opføre, indspille eller på anden måde formidle ud. På denne måde lærer de at adaptere fra et multimodalt tegnsystem til et enkeltmodalt tegnsystem.

Her kan man se et eksempel på en sådan fortælling. Vi har gennemført en quest som ligger i starten af spillet. Ud fra den er fortællingen skrevet:

### En dag i Shadowglenn

*Det er morgen i Shadowglenn – solens stråler trænger forsigtigt igennem skydækket og videre ned igennem de store trækroner på de tusind år gamle træer. Jeg er Night Elf, mit navn er Ariyl. Jeg er jæger og går aldrig nogen steder uden min bue og mit pilekogger. Lige nu står jeg udenfor samlingsstedet i Shadowglenn – huset Aldrasssil. Det er et meget flot og gammelt hus. Ud fra husets hovedindgang løber der en sti, som man ikke kan se, hvor ender. Jeg ved bare, at jeg ikke må bevæge mig for langt ud af den – jeg er ikke dygtig nok, endnu!*

*Pludselig mens jeg står og ser mig omkring, hører jeg lyden af hestehove. Det er kentauren Tarindrella. Hun ser meget bekymret ud. "Hvor var det godt, jeg fandt dig Ariyl. Du må hjælpe mig. Min gode ven Ivrron er blevet væk. Jeg er meget bekymret, for han ville samle nogle planter oppe ved hulen med de store Webwood edderkopper... vil du hjælpe mig med at finde ham?" Jeg siger til hende, at det vil jeg gerne. Da jeg nærmer mig stedet, hvor Tarindrella mente Ivrron ville samle planter, løber jeg langs med den tårnhøje klippevæg,*

*som jeg ved, jeg ikke kan komme over. Med et får jeg øje på en sprække i klippen. Jeg bevæger mig igennem den og befinder mig nu i en dal med høje klippevægge til begge sider. Pludselig mærker jeg et hårdt slag i ryggen! Jeg vender mig hurtigt og lige foran mig er det uhyggeligste væsen jeg nogensinde har set... Det er en Webwood edderkop!! Den har en rædselsfuld giftgrøn farve og fra dens tænder drypper den dødbringende gift. Den slår ud efter mig endnu engang – hvad skal jeg gøre? Det lykkes mig at affyre en række pile og med et klapper alle monstrets otte ben sammen under den og den udånder lige foran mig, pyh – det var på et hængende hår!*

*Med et kan jeg høre en stemme kalde – "Hjælp!" Jeg sniger mig lidt længere frem og nu kan jeg, bag en busk, se omridset af en menneskekrop. Det er Ivrron. Han ser ikke godt ud. Hans tøj er i laser, og han er meget bleg. På hans pande kan jeg se små sveddråber pible frem. "Det var godt du kom" siger han med svag, hæs stemme. "Jeg er blevet angrebet af Webwood edderkopperne og deres gift breder sig hurtigt i min krop. Skynd dig tilbage til Tarindrella – hun er den eneste, som kan redde mig nu. Hun kan lave en modgift, men jeg er selv for svag til at løbe ned til hende – du må hente den Ariyl!"*

*Da jeg kommer ned til Tarindrella igen, fortæller jeg stakåndet, hvad der er sket. Hun skynder sig at finde nogle ingredienser og blander med hurtige bevægelser en modgift til Ivrron. Da jeg når til sprækken i klippen, dukker jeg mig og løber forsigtigt ind i dalen. Jeg holder mig helt tæt opad klippevæggen, mens jeg forsøger at skjule mig i den sparsomme beplantning. Med et kan jeg høre en Webwood edderkop ganske tæt ved. Jeg står helt stille og kommer pludselig i tanke om den evne alle Night Elves har – at kunne gøre sig usynlig. Det er ganske nyt, at jeg har lært at bruge denne evne – og derfor er det først nu, jeg kommer i tanke om den. Jeg holder vejret, og håber det virker. Edderkoppen er nu så tæt, at jeg næsten kan lugte giften fra de store tænder. Heldigvis mister den interessen og bevæger sig væk fra det sted, hvor jeg står. Jeg ånder lettet op og trækker igen vejret nor-*

*malt. Hurtigt løber jeg hen til Ivveron og giver ham modgiften.*

*Kort tid efter han har drukket den, begynder den at virke. Han får mere farve i kinderne og efter et stykke tid, kan han rejse sig op og sammen bevæger vi os forsigtigt ud af dalen og ned til Tarindrella, som bliver meget glad, da hun ser os. "Gudskelov - du klarede det" siger hun til mig. "Du skal have en belønning. Her er et par læderhandsker. De giver god beskyttelse, når du fremover skal kæmpe mod monstre og andre onde skabninger. Tusind tak for din hjælp - Ariyl." Sådan endte endnu en dag i Shadowglenn. Hjemsted for de fantastiske Night Elves.*

Netop fortælleperspektivet i spillet er meget komplekst. Producenterne bag World of Warcraft har på forhånd skabt en rammefortælling, som er forskellig alt efter, hvilken figur man vælger at skabe i spillet. Rammefortællingen er det første, man hører, efter man har valgt sin figur i spillet. (Denne fortælling er forskellig alt efter, hvilken race man spiller.) Her introduceres spillet gennem en længere fortælling om baggrunden for krigen mellem de gode og de onde. Fortælleren er en 3. persons fortæller, mens spillerne oplever spillet gennem egne øjne, altså 1. persons fortæller. Spilleren skaber sin egen person, der kan vælges mellem forskellige udseender og evner. Man kan også selv vælge, om de skal være gode eller onde. Desuden har hver race sine egne evner og sit eget udseende, som man ikke kan undgå at lægge mærke til, når man spiller. Et andet perspektiv er chatten, der findes i venstre side. Chatten ruller over skærmen konstant og giver hele spillet et metaniveau. Du kan stille spørgsmål og få svar, tale med din guild (gruppe af medspillere) og i øvrigt kommunikere med de andre online spillere. Her går du ud af karakteren, men du forholder dig til spørgsmål/svar til gavn for din karakter.

Spillerne er som sagt dem, der skaber historien, gennem interaktivitet med såvel spillet selv, som andre spillere. Herved opnår man kommunikationskompetencer. Man oplever, at måden man kommunikerer på betyder noget for ens videre rolle i spillet - fortællingen.

En beskrivelse af handlingen i spillet vil på visse områder kunne sidestilles med en beskrivelse af kompositionen i en tekst. Rammefortællingen er givet på forhånd, men hver enkelt spiller kan gennem løsningen af spillets quests (opgaver) skabe sit eget flow i fortællingen. Det er vigtigt at have in mente, at fortællingen ikke helt kan sidestilles med traditionel fortælling, såsom folkeeventyrets "hjem-ude-hjem". Men hvis man tager en enkelt quest ud og analyserer denne, kan berettermodellen bruges, som eksemplet ovenfor, idet der i en enkelt quest er indeholdt flere mindre opgaver, spændingen bygges op inden den endelige løsning af questen findes. Fortællingen ovenfor giver også et godt billede af, hvordan man kan omsætte multimodale tegn til monomodale tegn.

Når man bevæger sig igennem de forskellige lande i World of Warcraft, er man ikke i tvivl om, at folkene bag har ladet sig inspirere af forskellige forfattere indenfor fantasy litteraturen. Der er flere stednavne, som leder tankerne hen på såvel Tolkien som Philip Pullman. Som dansklærer vil man kunne bruge dette til at åbne børnenes øjne for intertekstualitet - og derved opnå endnu en kompetence.

#### Multimodalitet

På World of Warcrafts interface kan spilleren både se sin figur, i dette tilfælde Ariyl, og figurens kæledyr. Disses egenskaber, deres mad, forråd, kamp-egenskaber og våben kan ses nederst på skærbilledet. En blå linje viser Ariyls XP (points der afgør, hvornår hun stiger til et nyt level), mens guildchatten kører med grøn skrift nederst til venstre. Øverst til venstre kan spilleren se Ariyl og kæledyrets portrætter. Her er også linjer som viser, hvor meget "liv" de har tilbage, samt hvor meget kraft de har. Øverst i højre hjørne kan spilleren orientere sig på et kort, se om der er brev, se hvilke yderligere egenskaber man har erhvervet sig, eller er blevet givet af medspillere - og så kan man også holde øje med tiden. Puh...forvirret? Helt sikkert, men børnene kan godt aflæse dette multimodale tegnsystem og skabe en fortælling heraf, dog ikke uden undervisning.

Mange børn har allerede kompetencer i forhold til computerspil. De ved, hvilke knapper de skal trykke på for at opnå bestemte effekter. Hvad de ikke ved er, hvordan de forholder sig kritisk og analyserende til spillene - eller hvordan de kan udnytte og opnå andre kompetencer end "knækompetencer".

#### Undervisning og World of Warcraft

Det følgende undervisningsforløb, er det undervisningsforløb, som vi selv bruger i 7. klasse. Rent tidsmæssigt kan man vælge to måder at afvikle forløbet på: Enten en hel dag, hvor skemaet er brudt op eller 4 x 90 minutters moduler fordelt på f.eks. en uge. Det er dog vores erfaring, at modellen, hvor man bruger en hel dag, er den som giver det bedste resultat.

Inden man begiver sig ind i World of Warcraft-verdenen, er der forskellige tekniske overvejelser, man bør gøre sig. Spillet skal downloades til en ti dages prøveperiode, dette kan gøres på [www.wow-europe.com](http://www.wow-europe.com) (10 day trial). Desværre kan spillet kun downloades til tre computere ad gangen, hvis de har samme IP-adresse, hvilket ofte er tilfældet på skoler. Så for at få det koordineret med undervisningsforløbet, skal der de følgende fire/fem dage downloades tre spil om dagen, så der i alt er 12/15 computere installeret med spillet. (Husk at notere brugernavn og adgangskode). En hel uge kan der spilles og arbejdes med opgaverne i dansk. De elever, der spiller i fritiden, kan desuden medbringe deres computer og logge på skolens netværk. Da spillet er lidt "tungt at trække", er det en god ide med direkte netadgang frem for trådløst netværk.

Da det er for en begrænset periode spillet kan bruges, skal alle være klar på deres opgave i undervisningsforløbet. Alt efter teknisk kunnen eller spilerfaring, kan følgende personer tilknyttes forløbet: dansklæreren, skolebibliotekaren/pæd IT-vejleder og gerne en spilansvarlig elev.

Inden forløbet starter, har vi opstillet følgende danskfaglige mål:



- styre skriveprocessen fra ide til færdig tekst
- skrive forståeligt, klart og varieret i en form, der passer til genre og situation.
- gøre rede for og anvende forskellige genrer, fremstillingsformer, fortælle- og teknikker og virkemidler.
- demonstrere et analytisk beredskab over for andre udtryksformer.

Nedenfor følger en disposition for forløbets afvikling:

1) En fin måde at skabe et overblik for eleverne er ved kort at præsentere dem for computerspillets historie, hvorfor det er gået i den retning, og hvilke spil der ligger til grund for udviklingen. Gennemgangen kan laves i Power Point, gerne med inspiration i Jakob Stegelmans bog "Computerspil". Efter denne gennemgang har vi ladet en elev (power-user) introducere World of Warcraft. Han giver en kort introduktion i, hvilke knapper man skal bruge for at navigere i universet. Det er vores erfaring, at denne power-users engagement smitter tydeligt af på de andre elever, som forinden er blevet inddelt i par: en øvet og en uøvet spiller.

2) Den spilerfarne lærer konkretiserer, hvilke danskfaglige aspekter forløbet berører. Der tales om forskellige analyseredskaber og fortælleperspektiver. Eleverne får først stillet til opgave at lave en figur i spillet og dernæst lave en personkarakteristik af deres figur ud fra de valg, der træffes i forhold til valg af karakter god/ond, løsning af quests, interaktion med andre spillere, indsamling af forråd etc. Denne del af undervisningsforløbet kan variere meget, da det kan tage et stykke tid at lave sin karakter, samt den første orientering i spillet. De spilkyndige kan bruges som hjælpere.

3) Som nævnt ledes tankerne omkring spillet mod fantasyverdenens miljøer. Eleverne får nu til opgave at lave en analyse af miljøet/tid/rum og konkretisere genren. Beskrivelserne bliver nødvendigvis forskellige alt efter, hvilken race man er, og om man er god eller ond.

4) Eleverne har nu fået opbygget en karakter, miljøet er skabt og rammerne er sat. Kombinationen af elevernes evne

til at aflæse den multimodale tekst, de finder i spillet og løsningen af quests skal munde ud i en fortælling bygget op over berettermodellen (som i forvejen er gennemgået). Vi starter med at læse vores eksempel "En dag i Shadowglenn" højt. Det skaber et billede af, hvad opgaven omfatter.

Når vi underviser i disse forløb, oplever vi drenge, der måske ikke før har haft den største glæde ved at skrive, kaste sig over opgaverne og få skrevet omfattende fortællinger. Vi har skabt det didaktiske fundament og gjort World of Warcraft til et middel for at nå de overordnede danskfaglige mål. Dog var vi lidt overraskede da nogle elever startede forløbet med at sige: "Jamen skal vi bare spille hele dagen?". De havde ikke i forvejen en fornemmelse af, at læring kan foregå gennem spil. Førhen havde nogle måske svært ved at forstå sammenhængen i en fortælling, men med computerspillet som læremiddel, lykkes det alle at opnå ikke blot en forståelse, men også en refleksion over processen og læringen.

Den multimodale læsning, der foregår i computerspil, kan også overføres på læsning af fagbøger og hjemmesider, hvor der er faktabokse, billeder, grafer og tekst blandet sammen, der supplerer

hinanden. Eleverne har gennem computerspillet lært at krydslæse og ikke kun holde sig til den gammelkendte lineære læsning, de førhen er blevet undervist i. Eleverne har med andre ord opnået en form for digital dannelse, de kan bruge i deres kommende liv som borgere i et hyperkomplekst samfund.

#### World of Warcraft - og hvad så?

"Computerspil på skemaet?", således var navnet på en nylig afviklet konference for skolebibliotekarer, dansk lærere og andre interesserede. Vi vil godt tage spørgsmålet op. Vi har haft mange forskellige oplevelser med specielt drenge, der gennem computerspillet har formået at lave en sammenhængende fortælling. Drenge, der normalt ikke ville have ydet den samme indsats, drenge, der har fået en faglig succesoplevelse, drenge, der har været poweruser og lærernes højrehånd i afviklingen af spillet. Vi fremhæver drengene fordi spillet World of Warcraft har en større tilhængerskare af drenge end piger. Desuden er det og så ofte drengene, som oplever de traditionelle elementer i danskfaget som kedelige. Genren og spillets karakter appellerer til drenge. Derfor kan vi godt svare på spørgsmålet, computerspil skal på skemaet, ikke som fag naturligvis, men som en del af den daglige under-





visning. Ikke bare i dansk, men også i andre fag. Alene et spil som World of Warcraft vil også kunne inddrages i engelskundervisningen. Derudover findes der et hav af andre computerspil, som vil kunne bruges i andre fagsammenhænge. Vi er derfor nødt til som lærere at ændre vores syn på mediedidaktik og børns kompetencer, samt det generelle syn på læreren, som den der ved mest. Vi må ikke være bange for netop at udnytte børnenes kompetencer. Kompetencer, som de opnår gennem deres mediebrug i fritiden og som vi som lærere er nødt til at få øje på og udnytte i skolen. Det er vigtigt, at eleverne får en mediebevidsthed/digital dannelse gennem undervisningen, derfor skal lærerne også turde diskutere og problematisere computerspil med eleverne og ikke være bange for, at eleverne ved mere end dem. Det giver selvfølgelig et nyt syn på lærerrollen og vi kan godt forstå, hvis man som lærer føler sig lidt usikker, når man skal slippe tøjlerne lidt og turde tro på, at man godt kan, selv om man ikke ved bedst eller mest.

### Noter

- <sup>1</sup> Ole Christensen og Birgitte Tuftte: *Skolekultur/Mediekultur*. CVU København og Nordsjællands Forlag. 2005
- <sup>2</sup> Ole Christensen og Birgitte Tuftte: *Skolekultur/Mediekultur*. CVU København og Nordsjællands Forlag. 2005
- <sup>3</sup> Csikszentmihalyi, M. (1992): *Flow*. Kent, England: Mackays of Chatham
- <sup>4</sup> Birgitte Holm Sørensen: *Det hele kører parallelt*. Gads Forlag 2001
- <sup>5</sup> World of Warcraft produceres og markedsføres af firmaet Blizzard.
- <sup>6</sup> Carsten Jessen: *Børn, Leg og Computerspil*. Odense universitetsforlag 2001
- <sup>7</sup> Carsten Jessen: *Børn, Leg og Computerspil*. Odense universitetsforlag 2001

### Litteratur

- Bo Kampmann Walther: *Computerspil er vor tids medie-sorteper*. Berlingske tidende lørdag den 4. november 2006
- Carsten Jessen: *Børn, Leg og Computerspil*. Odense universitetsforlag 2001
- Bo Kampmann Walther og Carsten Jessen (red.) *Spilleets verden*. Danmarks Pædagogiske universitets forlag. 2005
- Birgitte Holm Sørensen: *Det hele kører parallelt*. Gads Forlag 2001
- Ole Christensen og Birgitte Tuftte: *Skolekultur/Mediekultur*. CVU København og Nordsjællands Forlag. 2005
- Marianne Würtz: *Multimodal literacitet* 2008 [www.ucn.dk](http://www.ucn.dk)
- M. Csikszentmihalyi. (1992): *Flow*. Kent, England: Mackays of Chatham



# Mål og midler i en moderne edutainment-produktion

TAV KLITGAARD, DIREKTØR OG PRODUCER, ABCiTY APS

Læringsspillet ABCiTY er et forsøg på at opdatere edutainment-genren med en moderne og tidssvarende pædagogik og et gameplay, der udnytter fordelene ved at spille online. Spillet er udviklet med deltagelse af pædagogiske konsulenter fra Nationalt Videncenter for Læsning og i denne artikel giver spillets producent et indblik i tankerne bag spillet og hvad ABCiTY håber at tilføre edutainment-genren.

## Introduktion til ABCiTY

"I ABCiTY bor de 28 ABCitter. Deres verden er truet af de onde KRaPyLeR, der vil stjæle ABCiTY's vokalpiger. Din opgave er at flytte ind i ABCiTY og hjælpe KonZenTræet, Fede Frede, Professor X og alle de andre sjove ABCitter med at redde deres forråd af ord og undgå, at den lede edderkop KRaPyLia får held med at ødelægge sproget. Flyt ind i den magiske lampe og brug ordene som våben mod de glemsomme KRaPyLeR. Du er ABCitternes eneste håb i Kampen om Lampen!"

Sådan lyder opgaven til børnene fra den flyvende dinosaur Dino Martin, der er børnenes ven i ABCiTY. Han hjælper dem med at finde rundt i byen, som befinder sig inde i en magisk, gammel lampe på et børneværelse.

ABCiTY er et digitalt læringskoncept for børn fra 4-7 år. Det er et dynamisk online univers, hvor der er mange forskellige aktiviteter at udforske. I ABCiTY får barnet en spillefigur, som det selv kan bestemme udseendet på. Spillefiguren flytter ind i universet, får sin egen popcorn-planet, og kan så gå i gang med at løse opgaver, gennemføre missioner og interagere med befolkningen i ABCiTY. Undervejs bliver barnet præsenteret for udfordrende opgaver, som er centreret omkring emner, der er relevante for den tidlige skriftsprogsindlæring. ABCiTY indrager også forældrene. De får mulighed for at følge barnets læringsprogression, mens det leger sig igennem universet, og barnet kan sende tegninger og beskeder til forældre og venner.

## Edutainment som genre

"Edutainment: a form of entertainment as by games, films, or shows, that is designed to be educational" (Merriam-Webster Dictionary, 1976)

Missionen for ABCiTY er at opdatere en genre, som efterhånden har temmelig mange titler på samvittigheden, men som vel efter de flestes mening stadig ikke har indfriet sit pædagogiske potentiale til fulde. Læringscomputerspil på dansk er ikke noget nyt fænomen og titler som f.eks. Magnus Et Myggen, Pixeline og Dansklandskabet har alle med vekslende held forsøgt at ramme balancen mellem det sjove spil og den udviklende læring. Selvom disse titler både er forskellige i deres udgangspunkt, deres ambitioner og deres succeskriterier, danner de tilsammen den platform, som ABCiTY er så heldig at kunne stå på i vores udvikling. Edutainment-genren baserer sig grundlæggende på den forjættende tanke, at man kan lade mediefascinationen og -oplevelsen være en katalysator for læring. I Danmark har Jørgen Bang (1997) og Lars Konzack (2003) været blandt pionererne inden for en teoretisk og analytisk refleksion over mulighederne og udfordringerne i edutainment, og i Dalgård og Andersens "Edutainment" (2004) søges på baggrund af konkrete produktanalyser og et teoretisk fundament at give normative anvisninger til nye edutainmentproduktioner. Disse mediespecifikke teorier søger vi at parre med de læsepædagogiske ditto hos f.eks. Carsten Elbro. ABCiTY er med andre ord baseret på en kulturel erfaring, som er blevet opsamlet gennem adskillige spilproduktioner og teoretiske overvejelser op gennem de seneste årtier.

Inden for edutainment er den centrale udfordring typisk at håndtere dualiteten mellem læring og leg. De to begreber har det desværre med at opføre sig som vand og olie, forstået sådan, at læringen bliver noget der skal

"snydes" ind vha. et underholdende spil. Udfordringen som producent af edutainment er at finde opskriften på den emulgator, der får vandet og olien til at blandes – og skabe synergi. I det omfattende analysearbejde, der gik forud for igangsættelsen af produktionen af ABCiTY blev det tydeligt, at de (primært internationale) succeser, vi syntes at kunne se inden for edutainment, satte spiloplevelsen forud for læringen. Ikke sådan forstået, at det pædagogiske element blev ringeagtet, men af den grund, at fundamentet for at udnytte mediets potentiale er *den gode spiloplevelse*. Spiloplevelsen er med andre ord en slags gatekeeper for det pædagogiske indhold; hvis ikke den er på tilstrækkeligt højt niveau, falder mediet til jorden. Det tydeligste eksempel på denne tendens er måske spillet The Sims, som end ikke har som erklæret formål at tilbyde læring, men alligevel altid rates højt på læringspotentiale.

Disse overvejelser betyder for ABCiTY et bevidst primært fokus på legen; på spiloplevelsen som *forudsætning* for læringen. Det er i hjemmemiljøet, vi tror, det største potentiale ligger for ABCiTY – og vi ser spillet som et værdifuldt og uforpligtende bindeled mellem børnehaven og skolen. Spil målrettet skole- og institutionsbrug vælger typisk at fokusere på det pædagogiske i en sådan grad, at emulgatoren helt udebliver, og spiloplevelsen – og dermed motivationen – som konsekvens heraf kan ligge på et meget lille sted. Sådanne produkter bliver ofte simple remedieringer af den lærebog, man kendte i folkeskolen for årtier siden. Dermed udnyttes mediets potentiale ikke.

## Visionen

Vi ønsker, ved at facilitere en inkluderende spiloplevelse og ved så vidt muligt at bruge konstruktivistiske principper, at skabe den motivation til at beskæftige sig med skriftsproget, der kan gøre en pædagogisk forskel. Og vi tror på, at det kan lade sig gøre at skabe rammerne for en stadig videreudvikling af konceptet. ABCiTY handler om sprog; for at redde verden fra edderkoppens magtovertagelse må man frelse bogstaverne og sørge for, at sproget fungerer. Skriftsproget bliver introduceret som et narrativt element, som det er naturligt at beskæftige sig med for at nå målet om succes i spillet, og undgår dermed at fremstå for spilleren som et uvedkommende pædagogisk mål, som de voksne har sat op.

## Spillet

ABCiTY balancerer mellem det sjove, udfordrende spil og den seriøse pædagogiske læringsstrategi. Fortællingen i spillet er spændende og vigtig, men da fokus her er på spillets pædagogiske potentiale vil det føre for vidt at referere den her. I stedet henvises til spillets hjemmeside på [www.abcity.dk](http://www.abcity.dk), hvor man bl.a. kan se en trailer fra spillet. Når spillet lanceres vil denne hjemmeside udvides til at indeholde et omfattende baggrundsmateriale.

I stedet vil jeg uddybe en række elementer, som vi har valgt at prioritere i spillet. Listen kan læses som en konkretisering af de erfaringer vi har gjort os med udvikling af pædagogiske læringsspil – både teoretisk, analytisk og i praksis.

### 1. ADAPTIV LÆRINGSPROGRESSION

Vi ved fra didaktikerne Lev Vygotsky (1933) og Mihail Czikzentmihalyi (1996), at en afgørende forudsætning for læringen er, at udfordringen hverken er for svær eller for let. Vygotsky introducerede begrebet *zonen for nærmeste udvikling* i første halvdel af forrige århundrede og Czikzentmihalyi har i sit senere arbejde prøvet at tydeliggøre forudsætningerne for den tilstand af optimal opmærksomhed, han betegner som *flow*. En af de afgørende forudsætninger for opnåelse af flowtilstanden er netop, at man er tilpas udfordret. Disse

tanker går igen indenfor spilteori, hvor det er altafgørende, at gameplayet har den rette grad af udfordring. Derfor har vi i ABCiTY implementeret et avanceret system, som konstant opdaterer spillers niveau for så vidt muligt at ramme *zonen for nærmeste udvikling*. Læringsprogressionen er bygget op over 18 specifikke læringsemner (se nedenfor), og på spillets centrale opgavedatabase ligger så meget materiale inden for disse emner, at barnet vil føle sig udfordret, men i stand til at løse opgaven. Niveaudelingen foregår indenfor hvert enkelt læringsemne, hvilket imødekommer den udfordring, at spilleren f.eks. kan være skrap til at rime, men endnu ikke har fat i bogstav-lyd forholdet.

Med andre ord arbejder ABCiTY seriøst med at ramme barnets intellektuelle og læringsmæssige båndbredde så præcist som muligt.

### 2. PERSONLIG, UNIK SPILOPLEVELSE OG IMMERSION I SPILUNIVERSET

I og med, at ABCiTY spilles online åbnes der for store muligheder for at tilbyde et dynamisk univers. I ABCiTY opretter barnet en personlig spillefigur, som følger spilleren gennem hele spillets pædagogiske og narrative progression. Barnet kan identificere sig med spillefiguren, og det hjælper til den personlige oplevelse, at spilleren selv vælger f.eks. hårfarve og tøj til spillefiguren. Også den personlige ABCykel, som man selv designer, det personlige kæledyr Bogormen, de skiftende årstider og portfolio-området MinPlanet medvirker til at skabe et troværdigt, personligt univers, som barnet har lyst til at udforske og udvide. Gennem en ægte interesse for at interagere med universet, og de deraf følgende selvstændige valg og energigivende mål, kan den ovennævnte flowoplevelse opnås.

### 3. LÆNGEREVARENDE NARRATIV

ABCiTY er bygget op som en række delspil, som bindes sammen af den overordnede fortælling om den onde edderkop Krapyliia, som det gælder om at forhindre i at kidnappe ABCiCytys vokalpiger. I ABCiTY er det overordnede narrativ prioriteret højt og alle spil

refererer tydeligt til det. I kraft af profildannelsen følger narrativet spillerens handlinger og den ultimative mission om at frelse universet fra Krapyliia kan tage flere år at opnå. Undervejs løses en lang række delmissioner, så progressionen bliver tydelig og vedkommende for barnet.

Barnet vil få et indtryk af et dynamisk univers, der hele tiden udvikler sig. Det gøres primært ved hjælp af *missions-systemet*, som præsenteres for spilleren af hjælperen Dino Martin, som også giver diplomer efter hver fuldført mission.

Hvert diplom betyder, at en ny del af byen åbner sig for spilleren. Missionssystemet sikrer, at barnet oplever spillene i en rækkefølge, der passer til spillerens udvikling. Universet åbner sig gradvist og vil præsentere spilleren for stadig nye mål og potentielle oplevelser. Der er over 20 delspil i ABCiTY, hvilket skaber indtrykket af et stort univers med masser af udforskningsmuligheder.

### 4. INDDRAGELSE AF FORÆLDRE/ VOKSNE

En af missionsstrukturens store pædagogiske fordele er, at den, kombineret med den adaptive læringsprogression, giver mulighed for at kommunikere præcist og effektivt til forældrene, og dermed inddrage dem i læringsprocessen. Især for børn i denne aldersgruppe er det sociale element i spillet vigtigt – de vil gerne kunne tale med voksne om de ting de oplever i spillet, og der ligger megen motivation og læring gemt i at fortælle historier fra spillet videre eller at tale med voksne om de udfordringer de har mødt undervejs. Spillet informerer forældrene om, hvor langt barnet er nået med et bestemt læringsemne, og giver samtidig forslag til aktiviteter, som de selv kan foretage med barnet. For eksempel at spilleren den sidste uge har leget med Ursulas rimhjul, og at man derfor ved middagsbordet i aften kan prøve at finde fem ting, der rimer.



Desuden har barnet mulighed for at sende tegninger direkte fra ABCiTY til mor, far, klasselærer eller andre, der har givet lov til det. Barnet har altså mulighed for at skabe et socialt element i sin spiloplevelse og at dele oplevelserne med familie og legekammerater.

## 5. OPFORDRING TIL KREATIVITET OG UDFORSKNING AF ET SKÆVT UNIVERS

ABCiTY er grundlæggende inspireret af en konstruktivistisk pædagogik, som den f.eks. kommer til udtryk hos den kognitive tænder, professor Seymour Papert (1993), der har arbejdet på at føre Jean Piagets konstruktivistiske tanker ind i en digital kontekst. Vi ønsker, at barnet selv igennem egne handlinger i spillet, motiveret af legen, skærper sin bevidsthed om "tegn i brug" i bredeste forstand. Derved konstruerer barnet sin viden i samarbejde med spillet, og denne viden giver mening i barnets verden på dets egne præmisser. Karakterer og spil er designet med inspiration fra skæve universer som Alice i Eventyrland, Bamse på Planeten og Fragglerne. Det er tanken, at børnene selv kan lægge deres betydninger ind i karaktererne. I ABCiTY møder du f.eks. den én-øjede Iris, Neglen, der bærer på sit neglehus, den tvetydige Prinsesse Ursula og du spiller spil som "Møgfuglereden", hvor fugleklatter skal bruges til at reparere en bro.

ABCiTY er som nævnt først og fremmest en leg – et spil, det skal være sjovt at spille. Ligeså vigtigt som at blive bedre til at lære, er det vigtigt at blive bedre til at spille. Spillet skal i såvel læringsaspektet som legeaspektet forholde sig reflekserivt og mulighedsskabende for barnet. Derfor har vi i spillets missionsstruktur indtænkt en progression omkring forskellige legetyper i forhold til legeteori.

Enkelte af scenerne indeholder f.eks. ikke egentlige læringslementer, men er udelukkende tiltænkt en motiverende og narrativ funktion.

## 6. LÆRINGSFREMMEDE FORDYBELSE I MUSIK, DRØMMEREJSER OG HISTORIER

Ud over det centrale arbejde med formgenkendelse, fonembevidsthed og det tætte samarbejde mellem receptive og produktive færdigheder, er det ABCiTYs mål at skabe øget fokus på barnets potentiale, forforståelse og motivation. At give barnet en øget fornemmelse af formål med læringen i et uformelt læringsmiljø. Vi vil fastholde barnets opmærksomhed igennem en gennemgående historiefortælling om ABCiTYs skæbne – en storyline, hvorom spillets tråde konstant knyttes af barnet selv, fordi det ved egne handlinger skaber en unik hypertext.

Det narrative element er ofte svært at formidle i computerspil til denne målgruppe, fordi der ikke er tid til lange forklaringer og karakterbeskrivelser. Der er i ABCiTY løst ved dels at lade Povl Dissing i skikkelse af byens gamle træ *KonZenTræet* fortælle historier fra universet og dels at producere en musikCD, hvor ABCiTYerne synger om deres liv. Derudover har børnepsykologen Ingrid Ortmann stået for et projekt omkring brugen af drømmerejser til at stimulere læringen. Derfor vil man møde Ella-fanten, som i sin hule tilbyder at tage børnene med på drømmerejser. Helt i ABCiTYs ånd er der selvfølgelig ingen tvang – men der er lagt gulerødder ud i drømmerejserne, så løsningen af spillets opgaver er lettere, hvis man har været på rejsen.

## 7. STRAMT PÆDAGOGISK FOKUS

I produktion af computerspil er det en helt central forudsætning at alt skal sættes i kasser – sådan tænker computere. Derfor har vi til ABCiTY valgt at udkrystallisere vores pædagogiske vision i en række såkaldte *læringsemner*, som børnene vil blive præsenteret for i spillene. Det blev til i alt 18 læringsemner, som efter vores opfattelse omfatter de emner, som computermediet mest fordelagtigt kan bruges til i forbindelse med skriftsprogsindlæring. Det er med udgangspunkt i disse emner, at forældre kan følge barnets progression, og alle opgaver bliver stillet i et specifikt emne, selvom der naturligvis ofte vil forekomme øvelser, der træner flere end ét emne. De 18 emner giver som oversigt et godt billede af, hvilket læringspotentiale spillet indeholder og hvad vores pædagogiske mål med spillet er. Emnerne er:

1. Interesse og motivation
2. Navigation og motorik
3. Børnetastning
4. Formgenkendelse: bogstaver/ikke-bogstaver
5. Formgenkendelse: tal/symboler
6. Formgenkendelse: små/store bogstaver
7. Fonologisk opmærksomhed: vokaler/konsonanter
8. Fonologisk opmærksomhed: forhold et mellem bogstav og lyd



9. Fonologisk opmærksomhed: lave fjanteord
10. Fonologisk opmærksomhed: at rime
11. Morfematisk og semantisk opmærksomhed: relationen mellem ord og betydning samt antonymer/synonymer
12. Morfematisk og semantisk opmærksomhed: Ordklasser
13. Morfematisk og semantisk opmærksomhed: Orddannelse
14. Genrekendskab
15. Narrativitet
16. Ordforråd
17. Syntaks
18. Lytning

Som det ses, omfatter emnerne dels traditionelle områder som fonologisk opmærksomhed og formgenkendelse, men også f.eks. genrekendskab, narrativitet og lytning, som ikke tidligere har været genstand for et lignende pædagogisk fokus i edutainment. Ethvert valg indebærer som bekendt fravalg, og således også denne liste. ABCiTYs læringspotentiale er søgt fokuseret omkring motivation til skriftsprogsindlæring og derfor er spil om f.eks. matematik bevidst fravalgt.

## 8. ET LOOK-AND-FEEL, SOM BÅDE TILGODESER VOKSNE OG BØRN

ABCiTY har fra start haft en ambition om at adskille sig fra eksisterende produkter ved også at være "lækkert" for de voksne. Vi finder det påfaldende, at rigtig mange voksne kender Pixeline som "hende med den forfærdelige stemme" og at eksisterende produkter er holdt i en grafisk stil, der med al respekt må betegnes som gammeldags og uambitiøs.

Look-and-feel er naturligvis meget subjektivt, men der har været høj prioritet på at lave kvalitetsmusik og de helt rigtige spillyde for at understøtte oplevelsen. Til at illustrere universet brugte

vi dele af holdet bag Terkel i Knibe, og stemmerne er indtalt af kendte danske skuespillere og sangere som Szhirley, Anne Marie Helger og Saseline. Baggrunden er naturligvis motivet om at få forældrene til at involvere sig mest muligt og skabe et univers, som også de er trygge ved og kan stå inde for.

### Afrunding

Jeg har her prøvet at give i et indblik i, hvilke overvejelser vi på holdet bag ABCiTY har gjort os i forhold til at give den optimale (lærings)oplevelse til børnene.



ABCiTY er et forsøg på at tænke læringskonceptet fuldt ud, så narrativ, look-and-feel og spiloplevelse tilsammen gør, at barnet får flowoplevelsen og opnår en egentlig udvikling og læring – uden at nogen behøver at fortælle dem, at de skal. Det er her vi ser det virkelige potentiale i moderne edutainment.

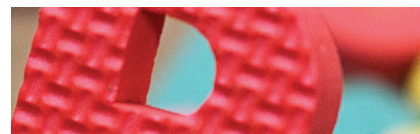
ABCiTY udkommer 1. juni, men allerede et par måneder inden da er der mulighed for at bruge spillet i den såkaldte *betatest*.

Vi synes der ligger en vigtig mission i at søge at udfordre potentialet i læringsspil og at udnytte fordelene ved online-spil. Mange børn bliver udfordret og stimuleret i interaktionen med computeren, og vi skal blive endnu bedre til at bruge de muligheder det giver, til at tilbyde de optimale læringsoplevelser.

Det er spændende at se, hvordan brugen af online-spil eksploderer verden over i øjeblikket, fordi det giver nye muligheder for at gøre narrativet mere personligt og målrette det pædagogiske indhold til det enkelte barn. Vi ser store

perspektiver i den differentiering og opfordring til kreativ medskabelse fra børnene, som især online-spil faciliterer.

Vi er ikke i tvivl om, at ABCiTY og lignende spil kan være med til at give børnene endnu flere spændende og inspirerende oplevelser med bogstaver og ord, og dermed også blive et naturligt element i udviklingen af læsefærdighederne hos børn.



### Litteratur

Bang, Jørgen: *Multimedier, interaktion og narrativitet* i "Læring og Multimedier". Aalborg Universitetsforlag, 1997

Becta: *Enabling Next generation Learning*, 2009. Kan hentes på [www.becta.org.uk](http://www.becta.org.uk)

Csikzentmihalyi, Mihail: *Creativity – Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins, 1996.

Dalgaard og Nørregaard Andersen: *Edutainment*. Systime Academic, 2004  
Konzack, Lars: *Edutainment: leg og lær med computermediet*. Aalborg Universitetsforlag, 2003

Papert, Seymour: *The Children's Machine*. Harvester Wheatsheaf, 1993.

Vygotski, Lev: *Play and its role in the Mental Development of the Child, essay*, kan læses på <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>. Oprindeligt udgivet 1933

[www.abcity.dk](http://www.abcity.dk)

Udover de i teksten nævnte spil bør følgende spil nævnes som inspirationskilder:

[www.mynoggin.com](http://www.mynoggin.com)

[www.clubpenguin.com](http://www.clubpenguin.com)

[www.panwapa.com](http://www.panwapa.com)



# Skal det skæres ud i pap? Ja tak!

## - Om animationspædagogikkens muligheder for at udvikle læseforståelseskompetencer hos elever på folkeskolens mellemtrin

ANIMATOR HANNE PEDERSEN, ANIMATIONSVÆRKSTEDET, VIBORG; PSYKOLOG, PH.D. AASE HOLMGAARD; LÆSEKONSULENT SANNE LINDEKILDE, VIBORG KOMMUNE OG ADJUNKT JETTE HAGELSKJÆR, LÆRERUDDANNELSEN, VIA UNIVERSITY COLLEGE

Artiklen beskriver et nyligt afsluttet casestudie<sup>1</sup>, hvor 12 elever fra Søndre Skole i Viborg, der ikke havde fået tilstrækkeligt udbytte af læseundervisningen, deltager. Projektet var forankret i Nationalt Videncenter for Læsning og gik ud på, gennem et specifikt konstrueret læseforståelsesindeks, at måle, hvorvidt arbejdet med fremstilling af animationsfilm som supplerende læseundervisning udviklede børnenes læseforståelseskompetencer. Testresultaterne, som er baseret på test både før og efter og i sammenligning med en kontrolgruppe, viser til alles store tilfredshed en særdeles markant fremgang. På baggrund af disse resultater analyseres, diskuteres og reflekteres det, hvordan der i relation til folkeskolens trinmål og tilegnelsen af læseforståelsesstrategier kan argumenteres for, at børns læseforståelseskompetencer kan fremmes gennem animationspædagogik.

### Animationspædagogik – hvad er det?

At animere stammer fra det græske ord 'animare', hvilket betyder at give liv eller sjæl til døde ting. I dag bruges betegnelsen animation om en række forskellige teknikker, der fremkalder en illusion om, at døde ting får liv. Når hånddukker føres frem på en scene, får tilskueren en oplevelse af at betragte et væsen med liv, vilje og personlighed. Tegninger, dukker eller ting kan få deres eget liv på film, hvis hvert enkelt billede på en filmstrimmel bliver iscenesat i forhold til det foregående, hvorefter en afspilning giver indtryk af handling, sammenhæng og bevægelse. På denne måde skabes en animationsfilm.

I casestudiet, som danner baggrund for denne artikel, har tolv børn<sup>2</sup> fra tre 4. klasser på Søndre Skole i Viborg gennem et helt skoleår arbejdet med at fremstille og afkode animationsfilm. En hel skoledag i hver måned har animatorer fra The Animation Workshop i Viborg undervist de tolv børn i animationsfilmens grundlæggende metoder og indhold. Børnene har afprøvet forskellige animationsteknikker. De har for eksempel arbejdet med modellervoks og andre objekter foran kameraet, men den mest

anvendte teknik har været at tegne og klippe figurer i papir og pap, da det er langt den enkleste og hurtigste måde at fremstille en animationsfilms aktører på. Animationerne er derefter optaget på computere ved hjælp af et webcam, hvorefter man kan foretage selve filmproduktionen. Lydoptagelserne er foretaget ved hjælp af et redigeringssoftware, og hvert af de tolv børn har i alt deltaget i produktionen af ca. otte animationsfilm.

### Indkredsning af projektets afsæt og forskningsspørgsmål

Idéen om at oplære tolv børn på en almindelig folkeskoles mellemtrin i at fremstille animationsfilm har hentet inspiration flere steder fra. Det primære drive og den primære nysgerrighed hos projektets iværksættere stammer dels fra en professionel frustration over den mangel på succes, som en traditionel læsepædagogik fortsat fremviser overfor ca. en femtedel af folkeskolens elever. Forskningsprojekter påpeger samstemmende, at manglende færdigheder i læsning og skrivning hos skolebørn kan have stor negativ betydning for såvel børnenes faglige som personlige og sociale udvikling (Elbro,

2003; Ingesson, 2007; Holmgaard, 2008).

De fleste løsningsmodeller, som sættes i værk overfor denne problematik, handler om at intensivere læse- og skriveundervisningen. De udsatte børn undervises mere kvalificeret i læsning og skrivning og i et større omfang end de øvrige børn i skolen, men heller ikke denne strategi har for alvor kunnet ændre vilkårene for disse børns deltagelse og udvikling af læsekompetencer.

I dansk pædagogik er der endnu ikke tradition for at trække linjer og opbygge sammenhænge mellem læsepædagogik og mediepædagogik. Set både fra et forsknings- og et praksisperspektiv lever disse to felter stort set hver deres eget liv (Würtz, 2008).

På The Animation Workshop i Viborg har man i en årrække undervist børn i at fremstille animationsfilm, og man har gjort sig erfaringer af pædagogisk og didaktisk art med, hvordan børn lærer sig at fremstille og aflæse animationsfilm, og der er blevet udarbejdet internationalt anerkendte fremgangsmåder som f.eks. "Teaching with Animation" [www.animwork.dk](http://www.animwork.dk).

Animatorernes erfaringer peger på, at animationsfilmsproduktion forudsætter og udvikler kompetencer hos børn, som er tæt relateret til de kompetencer, som børn tager i anvendelse, når de producerer tekster. På samme måde er det animatorernes erfaring, at kompetencer i at afkode, forstå og tolke en animationsfilm er tæt knyttet til de kompetencer, som børn anvender, når de afkoder, forstår og tolker en tekst.

Disse erfaringer stemmer nøje overens med en række læseteoretikers opfattelse af, hvilke kompetencer der indgår i læseprocessen. Således spiller den kognitive forarbejdningsproces den alt-afgørende rolle hos læseforskere som Elbro, Bråten, Olson m.fl., når de definerer læsning. Læsning forudsætter en række kognitive kompetencer. Den danske læseforsker Steen Larsen (1982) udtrykte det på denne enkle måde: Børn lærer at læse, når de har de rette forudsætninger for det.

Den animationspædagogiske tilgang og metode, som The Animation Workshop har udviklet over mange år, er bl.a. inspireret af både John Deweys pragmatisme og Merleau-Pontys tanker i hovedværket *Kroppens fænomenologi* (1945). Merleau-Ponty argumenterer for, at kroppen sanser og skaber mening før en bevidst refleksion finder sted ("jeg kan, altså er jeg" i modspil til Descartes "jeg tænker, altså er jeg"). Ud fra denne forståelse af - at erkendelserne kommer i takt med de erfaringer, kroppen gør sig ved f.eks. at klippe figurer, at flytte og bevæge figurer og at skabe den endelige illusion om kropslig bevægelse - er der blevet arbejdet med børnene i projektet.

De interessante erfaringer om betydningen af en pragmatisk kropslig læreproces fra The Animation Workshop står således

i en interessant relation til læseforskernes påpejning af betydningen af de kognitive forudsætninger for børns udvikling af læseforståelse.

Denne relation mellem animationsværkstedets erfaringer, læseforskningens viden og en sansemæssig tilgang til læring har udgjort projektets afsæt. Et afsæt, hvorfra det har været muligt empirisk og argumentatorisk at udforske, hvorvidt en gruppe børn i folkeskolen kan udvikle deres læseforståelseskompetencer gennem animationspædagogik.

### Projektets læseforståelsesindeks og testresultater

I det ovenstående afsnit blev det fastslået, at projektet har haft en klar ambition om at afprøve og måle, hvorvidt læseforståelseskompetencer kan udvikles hos børn gennem deltagelse i et pædagogisk tilrettelagt arbejde med animationsfilm. Dette har krævet en operationalisering af begrebet læseforståelse, udmøntet i det tidligere omtalte læseforståelsesindeks<sup>3</sup>, som har fundet sin form gennem en relation til læseforskerne Ivar Bråten og Merete Brudholms udpejning af læseforståelsens delkomponenter.

Den norske professor i pædagogisk psykologi og specialpædagogik Ivar Bråten definerer læseforståelse som "å utvinne og skabe mening ved å gjennom søke og samhandle med skrevet tekst" (Bråten, 2007: 45). Denne korte definition peger meget præcist på, at læseforståelse kræver interaktion mellem læser og tekst. Læseren er aktivt medskabende i jagten på meningen, men vejen til denne mening kan være mangfoldig. Der er mange aspekter i spil, når man ikke blot skal kunne læse på, men også mellem linjerne.

Merete Brudholm udpeger seks delkomponenter, som har betydning for en god læseforståelse. Disse komponenter er følgende: *at have en god sprogforsståelse, at have en god baggrundsviden (el. forhåndsforståelse), at kunne danne inferenser, at kunne danne relevante indre forestillingsbilleder, at have et godt genrekendskab og at have en aktiv læseindstilling.* (Brudholm, 2002:29-61)

Det skal nævnes, at både Bråten og Brudholm påpeger yderligere to faktorer af betydning for læseforståelse, nemlig læsemotivation og afkodningskompetence. Disse faktorer har vi valgt at udelade i vores læseforståelsesindeks. Ikke fordi vi anser dem for uvæsentlige, tværtimod, men projektet har ikke i det praktiske arbejde fokuseret på disse faktorer. Motivation og afkodningskompetencer indgår udelukkende på indirekte vis i projektet, hvilket vi vender tilbage til senere. Derimod har samtlige læseforståelseskomponenter i Brudholms udlægning været i spil. Dog har vi været nødt til at ændre en smule på de forskellige kategorier for præcist at kunne indkredse og måle de konkrete kompetencer. Kategorierne er i praksis blevet knyttet til udvalgte delprøver fra forskellige test. Hvilke test det drejer sig om, kan man se i den afsluttende rapport *Animeret til læsning*<sup>4</sup>.

Læseforståelsesindekset - som vi har testet ud fra - ser ud som følgende: ordkendskab, overbegreber, fortællingselementer, sammenhænge (inferenser) og genrekendskab. Ud fra disse begreber benyttet i det målbare indeks vil læseren måske allerede have opdaget, at begreberne kan indplaceres under de tidligere nævnte komponentoverskrifter på følgende måde: Ordkendskab og



overbegreber under 'Sprogforståelse', fortællingselementer under såvel 'Sprogforståelse' som 'Baggrundsviden' og sammenhænge under 'Evnen til at kunne danne inferenser' og genrekendskab, ja, under 'Genrekendskab'.

#### Casestudiets fund

Vedrørende alle de konkrete opgørelser, sammenlæggelser og sammenligninger af de forskellige test for projektgruppen og den tilknyttede kontrolgruppe kan de ses i bilagene i den afsluttende rapport. Her skal det blot nævnes, og som det også fremgår af bilagenes skema 3 i rapporten, at de konkrete testresultater viste, at projektlevererne udvikler markant bedre læseforståelseskompeterer end eleverne i kontrolgruppen. Procentvis er den markante forskel i fremgang 83,3 % hos projektgruppen i forhold til kontrolgruppen 58,3 %.

Casestudiets målbare resultater viser altså valid dokumentation – og giver dermed et sikkert og bekræftende svar på det stillede spørgsmål om, hvorvidt læseforståelseskompeterer kan udvikles hos børn gennem et pædagogisk arbejde med at skabe animationsfilm.

#### Casestudiets indhold set i relation til folkeskolens trinmål

Som tidligere nævnt knytter projektet an til Ivar Bråten's kognitive definition af læseforståelse: "å utvinne og skabe mening ved å gjennomsoke og samhandle med skrevet tekst" (Bråten, 2007: 45). Netop dette at læseren har en aktiv læseindstilling, at han er metakognitiv, er et kardinalpunkt. Læseaktiviteten forudsætter et kendskab til forskellige læseforståelsesstrategier. Evnen til at kunne anvende læseforståelsesstrategier er netop ekspliciteret i *Fælles Mål*. Således står der fx nævnt i trinmålene efter 4. klassestrin under ck'et "Det skrevne sprog – læse", at eleverne skal kunne "læse sprogligt udviklende tekster og bruge forskellige læseforståelsesstrategier" samt "læse med bevidsthed om eget udbytte af det læste" (Fælles Mål 2009, Dansk, Faghæfte 1:14). Læseforståelsesstrategier er mentale aktiviteter, som læseren vælger at iværksætte for at tilegne sig, organisere og uddybe information fra tekst samt at overvåge og styre sin egen tekst-

forståelse. Ivar Bråten opererer med følgende fire opdelinger: *Hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvågningsstrategier* (Bråten, 2007: 67-68). *Hukommelsesstrategier* er, når man som læser repeterer og gentager information i teksten. I arbejdet med animation kan man sige, at eleverne i grupperne i deres konstante samtale, gennem en slags reciprok, altså gensidig, undervisning, har anvendt hukommelsesstrategier, når de har skullet genfortælle/resumere, forklare og afklare ting og ord for og med hinanden. Som Gerd Fredheim skriver i sin bog *At læse for at lære* (2006): "Vi har ikke forstået, før vi kan forklare noget mundtligt eller skriftligt over for os selv eller over for andre". Det er ikke noget nyt, men dog stadig en vigtig pointe, hvilket også understreges gennem flere af de trinmål, som man finder under klassestrinets ck' for det talte sprog: "bruge talesproget i samtale, samarbejde og diskussion og fungere som ordstyrer i en gruppe", "videreudvikle ordforråd, begreber og faglige udtryk" samt "fortælle, forklare, kommentere, interviewe og fremlægge" (Fælles Mål 2009, Dansk, Faghæfte 1:13).

Gennem samtalen arbejdes der med de to komponenter – *ordkendskab og overbegreber* – og der opstår et frugtbart læringsrum, hvor eleverne får mulighed for at udvikle et ordforråd, der både går i bredden og dybden. Det er naturligvis vigtigt både at kunne alle enkeltbetegnelserne, når man vil være præcis og konkret, men på sigt er det endnu vigtigere at kunne kategorisere noget ind under forskellige overbegreber. En sådan abstrakt tænkning udvikles hos de fleste børn på mellemtrinnet gennem deltagelse i læseprocesser. Projektets 12 børn får gennem animationspædagogikken en tilsvarende mulighed for at lære at tænke i årsags-følge sammenhænge og i at forstå og anvende overbegreber og kategorier. Denne kognitive færdighed i at vekselvirke mellem over- og underbegreber er af uvurderlig betydning i forbindelse med at identificere og selv skabe forskellige tekstgenrer.

Bråten's anden form for læseforståel-

sesstrategier, *Organiseringsstrategierne*, er rettet mod at ordne eller binde de idéer og den information sammen, som bliver præsenteret i teksten. Dette kan gøres ved at tegne begrebskort f.eks. mind map. Under denne form for strategier vil man også tilregne forskellige kompositionsmodeller, eksempelvis berettermodellen. Børnene anvendte ofte denne model – for det meste nok ret ubevidst – men eftersom de skulle lave storyboards, blev modellen automatisk gennem denne "förlæringsfase" inkorporeret i bevidstheden. Berettermodellen bevidstgør om opdeling i afsnit, kronologi mm. En ekstrem vigtig forudsætning for at kunne "skrive sammenhængende fiktions- og fagtekster" og "strukturere egen tekst kronologisk", som der står under "Det skrevne sprog – skrive" i *Fælles Mål*.

Storyboardet er en visuel berettermodel, og et yderligere plus ved arbejdet med den er, at *sprogforståelsen* skærpes. Børnene anvender nemlig modellen som både før- og efterlæringsstrategi, når de *genfortæller* den filmhistorie, de vil lave eller har lavet. Gennem genfortællingen kan børnene undersøge om såvel kohæsionen som kohærensens er på plads, og læreren kan hjælpe og synliggøre disse tekststrukturer – ved at gennemgå storyboardet med dem: er der sammenhæng mellem tekst og billede eller er der huller? Og det vil man hurtigt kunne se, da det visuelt foreligger i kraft af storyboardet, som fungerer som en tekstdisposition. Og når den er på plads, kan det næsten ikke gå galt. Man kan, hvis man overfører skriftsprogets begreber om komposition, syntaks og tegnsætning, det vil sige ord som afsnit, sætning, punktum m.m. til animationsprogets begreber om scener, klip og pauser, således få en tydelig forståelse af overførelsesværdien.

Tredje form for læseforståelsesstrategier er *elaboreringsstrategierne*. Denne type strategier er særdeles anvendelige til at bearbejde, uddybe og berige ny information i lys af den kundskab, læseren har fra før. For eksempel ved at man sammenligner nyt med velkendt, man eksemplificerer eller trækker på personlige



erfaringer. Et godt eksempel på en elaboreringsstrategi var, da nogle af børnene i en af projektgrupperne gennem intertekstuelle hilsner "sammenlignede" deres films fortælling med blandt andet filmen *The Matrix* og computerspillet *Counter Strike*. I det børnene spontant vælger at anvende en elaboreringsstrategi, viser de en dyb forståelse: De viser, hvordan de forstår. De viser deres kundskaber og færdigheder i trinmålene: "kende og anvende forskellige væsentlige genrer inden for fiktion og ikke-fiktion" ("Sprog, litteratur og kommunikation") samt "give udtryk for fantasi, følelser, erfaringer og viden" ("Det talte sprog").



Den sidste af Bråtens fire typer af læseforståelsesstrategier er *overvågningsstrategierne*, hvor læseren overvåger og tjekker sin egen forståelse under læsningen. Læseren spørger sig selv, ved hjælp af spørgsmål og resuméer om han har forstået. Dette peger tilbage på hukommelsesstrategierne samt på trinmålet "læse med bevidsthed om eget udbytte af det læste" (Det skrevne sprog – læse). Overvågningsstrategierne knytter i projektet an til delkomponenten *Fortællings-elementer* i vores læseforståelsesindeks. Ud over en god sprogforståelse kræver overvågningsstrategierne, at børnene bliver bevidste om betydningen af deres *baggrundsviden*, både om verden og om tekster. Jo bedre baggrundsviden man har, desto mere de-

taljeret kan man være, og desto større vil forståelsen efterfølgende være. Hvordan kan man styrke denne læseforståelseskomponent hos børn, når de arbejder med animation? Det kan man fx gennem oplæsning og samtale, hvor ordafklaring kan indgå, og hvor børnene kan trække på egne erfaringer. Mange børn kan med lethed aktivere deres baggrundsviden, men ofte er det ikke altid den relevante! Andre har en masse relevant baggrundsviden, men får den ikke aktiveret. Derfor er det vigtigt i overensstemmelse med overvågningsstrategierne – at lære børnene at stille sig selv hv-spørgsmål (Bråten,

2007:63), så de kan relatere det, de allerede ved til det nye.

#### Konklusion og perspektivering

Kan arbejdet med animationsfilm fremme tilegnelsen af læseforståelsesstrategier hos børn med afkodningsproblemer? Kan arbejdet med animationsfilm give fornyet motivation til den store gruppe af elever, som har mistet lysten til at læse tekster og dermed forringet deres fremtidige muligheder for at deltage i og få udbytte af uddannelsessystemet? Ja. Animationspædagogik virker, når elever skal udvikle læseforståelseskompetencer.

Perspektiverne for en fremtidig inddragelse af animationspædagogik i det

sprog- og læseudviklende arbejde er derfor efter vores mening mangfoldige og i kraft af projektets nyskabende karakter eksisterer der en række uafprøvede pædagogiske muligheder. Målgruppen i ovenstående projekt har været den store gruppe af elever på folkeskolens mellemtrin, som ikke har fået et tilstrækkeligt udbytte af folkeskolens læseundervisning.

At en række andre målgrupper vil kunne profitere af en animationspædagogisk tilgang til arbejdet med sprog- og læseforståelse, er vi nu ikke i tvivl om. Oplagte målgrupper kan være børn og voksne med et andet modersmål end dansk, børn og voksne med forskellige former for sprogudviklingsforstyrrelser (autisme og aspergerproblematikker). Men måske kan alle børn, i et inkluderende læringsmiljø, få et sprog- og læseforståelsesudbytte af at deltage i og at lære at producere animationsfilm. Animationspædagogikken forbinder det konkrete med det abstrakte – billedet med ordet – lyden med følelsen – og fremmer forbindelsen mellem billede, tale, skrift og den indre mentale forestillingsevne. En forestillingsevne som er den væsentligste forudsætning for at forstå, hvad man læser.

#### Noter

<sup>1</sup> Definitionen på et casestudie samt misforståelser omkring evidensberettigelse kan man læse mere om i projektets afsluttende rapport "Animeret til læsning" på <http://www.videnomlaesning.dk/272.aspx>. Ydermere kan henvises til en meget interessant artikel af Bent Flyvbjerg, "Five Misunderstandings About Case-Study Research" (Qualitative Inquiry, 12(2): 219-245), som netop tager de fem mest almindelige misforståelser op omkring case-studiet og dets anvendelse.

<sup>2</sup> I artiklen anvendes både betegnelserne "elever" og "børn". Hovedreglen er, at i relation til en læsepædagogisk tradition og til eksisterende forskning indenfor området anvendes betegnelsen "elever". I beskrivelsen af det eksperimenterende animationspædagogiske studie anvendes betegnelsen "børn".



<sup>3</sup> Ordet 'indeks' (lat. 'index, af indi' care, angive) betyder 'indholdsfortegnelse', 'register', 'pegefinger'. Det er i og for sig også i denne oprindelige betydning, man skal opfatte ordet 'læseforståelsesindeks', da vi med dette udtryk gerne vil præcisere og gøre opmærksom på, at vi bevidst har valgt at pege på og angive nogle eksakte komponenter frem for andre inden for de komponenter, man traditionelt set opremser som værende fordrende for en god læseforståelse.

<sup>4</sup> Find den afsluttende rapport på Nationalt Videncenter for Læsnings hjemmeside: <http://www.videnomlaesning.dk/272.aspx>

## Litteratur

Brudholm, M. (2002). *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* Alinea, København.

Bråten (red.), I. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis.* Cappelen Akademisk

Elbro, C. (2001). *Læsning og læseundervisning.* Gyldendal, København.

Holmgaard, A. (2008). *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv.* Danmarks Pædagogiske Universitet.

Ingesson, S. G. (2007). *Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors.* Lund Universitet.

Larsen, S. (1982). *Børns liv og læsning – om at gribe og begribe sin verden.* Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, København.

Olson, D. R. (1998). *The world on paper – The conceptual and cognitive implications of writing and reading.* Cambridge University Press, Cambridge

Würtz, M. (2008). *Kan man skrive sig til multimedial læsning?* University College Nordjylland.



# Wiki, den er altid god!

## Afgangselevs faglige læsning på internet – med fokus på den kildekritiske dimension

HENNY DALSGAARD STOUBY, LEKTOR I DANSK VED VIA UC, LÆRERUDDANNELSEN I ÅRHUS

I Fælles Mål for dansk 2009 er et af trinmålene efter 9. klassesetning, at eleverne kan, "foretage målrettet og kritisk søgning af faglitteratur i digitale medier til opgaveløsning". At søge kritisk på internettet er imidlertid en meget sammensat kompetence, som kræver mere af undervisningen end "gode søgeråd". Når vi søger efter brugbar information på nettet, er det en læsesituation præget af stor hastighed og læsning af en mængde forskellige genrer og modaliteter. Artiklen argumenterer for, at vi må revitalisere arbejdet med kritisk kommunikativ kompetence i det hele taget, hvis eleverne skal formå at leve op til målsætningen. De afgangselever, der var informanter i den undersøgelse, som udgør grundlaget for artiklen, havde nemlig retorisk bevidsthed om, at de skulle være kritiske, men de var ude af stand til at udmønte deres viden i en hensigtsmæssig praksis. Afgangseleverne søgte at reducere kommunikationssituationens uoverskuelighed ved at lede efter kendte genresignaler og leksikalignende tekster. De ledte efter 'fakta', men havde et meget utilstrækkeligt beredskab i forhold til at afgøre teksters 'neutralitet', og de undersøgte aldrig, hvem afsenderen var.

### En undersøgelse af afgangselevs kildekritiske bevidsthed



...den store danske. Nej, det kommer bare til at handle om den danske kommunisme, og det har altså ikke så meget. ... Der står også, at det er noget med samfund, jura og politik... Nej, hvor kedeligt.<sup>1</sup>

Ja, det kræver megen viden om verden og megen viden om tekster at navigere hensigtsmæssigt i internettets store, dybe teksthav. Screenshotet her er et link fra første linkside i en søgning på ordet *kommunisme*, og kommentaren er uddrag af en gruppe afgangselevs overvejelser over, om de ville anvende dette site som kilde til besvarelse af en opgave i samfundsfag. Opgaven lød: *Du skal lave en opgave, hvor du undersøger, hvad kommunisme er, og du skal skrive*

en halv side, som du skal medbringe til samfundsfagtimen i morgen. Du skal nu søge på nettet og vælge hvilke tekster, du vil bruge som kilder.

Situationen er ikke autentisk, men en del af en mindre kvalitativ undersøgelse af afgangselevs kildekritiske bevidsthed, når de anvender internet i skolesammenhæng. Undersøgelsen udførte jeg i foråret 2009 sammen med min kollega Helle Bonderup Grene<sup>2</sup>. Vi ønskede at få en mere systematiseret viden om afgørende faktorer for elevernes valg af kilder. Vore informanter bestod af to elever af hvert køn. De var udvalgt ud fra deres læsestandpunkt, som for alles vedkommende var middel. Vores undersøgelsesdesign bestod i at udarbejde to fiktive, men tilstræbt autentiske skoleopgaver til eleverne. Den ene opgave havde form som forberedelse til en samfundsfagtime, den anden havde form som forberedelse til en projektopgave<sup>3</sup>. Desuden var opgaverne formuleret omkring ideologisk kodede emner og problemstillinger, som vi vurderede egnede til i særlig grad at anskueliggøre

kildekritisk bevidsthed. Ved hjælp af egnet software overvågede vi elevernes søgninger og deres samtale undervejs. Efterfølgende gennemførte vi et semi-struktureret interview med deltagerne. Vi er bevidste om, at den karakteristisk af afgangselever som denne artikel vil formidle er skrevet på baggrund af iagttagelse af et begrænset antal informanter, men vi anser det for betydningsfuldt, at det samlede indtryk er så homogent, som det må siges at være.

### Internettet er en ny tekstudfordring

Internettet anvendes i stigende grad som fagtekst i skolearbejdet. Enhver underviser eller bibliotekar ved, at elever på de ældste trin meget hellere 'googler' end tager en fagbog, en artikel eller et leksikon på hylden, som man var henvist til tidligere. Dette er ikke et uskyldigt skifte, for når fagteksten søges på internettet, bliver eleverne deres egne forlagsredaktører, bibliotekarer og undervisere. Alle kvalitative 'gatekeeperfunktioner' er fraværende.

Webtekster adskiller sig på afgørende punkter fra fagbøger. Mængden af



valgmuligheder, de mange holdninger og de forskellige abstraktionsniveauer gør kommunikationen kompleks. Underholdning, informationer og nyheder flyder sammen i en strøm. Det er mere end nogensinde nødvendigt for eleverne at ville noget med deres læsning, og at være sig adækvate læsestrategier bevidst, så de ikke drukner i dette mylder af intentioner.

Eleverne må kunne håndtere multimodale udtryksformer med nye kombinationsmuligheder i brugen af billede, lyd og tekst. Og teksterne er ikke "hjælpsomme", som det ofte er tilfældet i fagbøger. I internettets ægte skærmtekster<sup>4</sup> bryder illustrationer, menuer, ikoner og separate tekstelementer den lineære struktur, og dette grafiske udtryk stiller store krav til læserens inferenskompetence.

#### Den kildekritiske dimension - at stille spørgsmål på en systematisk måde

Stadig mere tilrettelagt kommunikation (spin osv.), individualisering, markedsføring og uigennemskueligheden i 'det overvældende teksthav' gør, at alles forudsætninger for at deltage i et aktivt medborgerskab er blevet vanskeligere, derfor er det nødvendigt igen at fokusere på de kritiske kommunikative kompetencer, som siden 80'erne har været nedtonet i danskfaget.<sup>5</sup>

Over halvdelen af Internettets sider er kommercielle, alene det faktum gør, at vi må lære eleverne at kunne identificere tegn på kommercielle interesser i en henvendelse.

Vores forståelse af kildekritik er hentet hos socialsemiotikeren Julie Freshette.<sup>6</sup> Ud fra kernebegrebet media literacy beskriver hun, hvilke kompetencer et ungt menneske må besidde for at kunne navigere kritisk på internettet, og hvilke udfordringer der derfor stilles til undervisningen.

At være kritisk indebærer først og fremmest evnen til at stille spørgsmål på en systematisk måde. Media literacy begynder, når læseren mentalt stiller spørgsmål til medieret information. Og udvikling af media literacy indebærer tilegnelse af redskaber gennem hvilke, man kan forholde sig til politiske, kulturelle, histo-

riske, økonomiske og sociale problemstillinger i medierne.

Hun lægger vægt på, at unge får øjnene op for, at information på nettet aldrig er værdifri, og at man må lære at kunne aflæse spillet mellem form og indhold i den særlige fremtrædelse, tekster har på internettet.

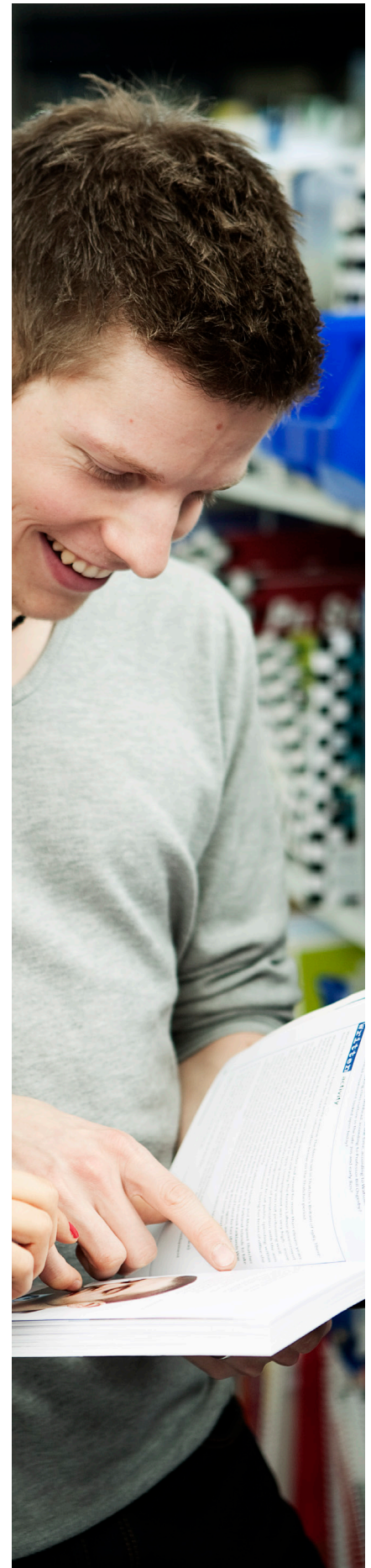
Hun formulerer „eight key media literacy concepts“, dvs. de forståelser og indsigter en kommunikationskritisk kompetence må bygge på og tage udgangspunkt i.

1. Tekster i medierne er ikke objektive gengivelser (heller ikke billeder/ film), men konstruktioner.
2. Tekster i medierne konstruerer virkeligheden.
3. Konsumenterne forhandler mening – de medskaber den.
4. Tekster i medierne medbestemmes af de politico-økonomiske produktionsforhold.
5. Tekster i medierne er ideologiske og værdibårne.
6. Medierne har sociale og politiske implikationer.
7. Form og indhold er tæt forbundne.
8. Hver platform har en unik æstetisk form<sup>6</sup>

Julie Freshette deler de kritiske kompetencer i tre områder:

#### a. Media content literacy

Evnen til at forholde sig kritisk til det indhold vi møder på internettet. Herunder at kunne forholde sig til det ideologiske niveau og spørge kritisk til de ideer og emner, der er tilgængelige på internettet, men også have øje for hvilke 'absences and silences', der eksisterer, dvs. hvad man ikke kan finde.



## b. Media grammar literacy

Undervisningen må befordre nysgerighed over for internettet som kommunikationsteknologi. Dette indebærer bl.a. at kende til grafisk design og grafiske principper, så eleverne bedre forstår, at æstetiske fænomener som farveholdning osv. er meningsskabende. Eleverne må lære at stille sig spørgsmål som: Hvilke medieelementer er anvendt med henblik på at kommunikere, og hvorledes er de organiseret?

## c. Medium literacy

Viden om medier fx internettet i et historisk og funktionelt perspektiv. Her tematiseres evnen til at vurdere teknologierne i forhold til hinanden, at sætte spørgsmålstejn ved om informationen, som findes, er unik for internettet eller tilgængelig på tryk eller andre ikke-internetbårne ressourcer. Ved at skelne mellem forskellene på print og elektronisk ressource kan elever bedre forstå, hvorledes form og indhold er relateret i hvert medie.

## Retorisk, rituel og udøvende kompetence

I beskrivelsen af afgangselevernes kildekritiske kompetencer har det været nødvendigt at differentiere kompetencebegrebet, for det viste sig, at der var meget stor forskel på, hvad eleverne var i stand til at udtrykke i de interview vi gennemførte, og den søgeadfærd vi kunne iagttage hos dem. Det har vist sig produktivt at skelne mellem:

### 1. Retorisk kompetence:

Eleven kender til kildekritiske begreber og kan diskutere forhold omkring kildekritiske spørgsmål på nettet. Men der er netop tale om retorik og ikke handling, dvs. at bevidstheden ikke omsættes i en adækvat praksis.

### 2. Rituel kompetence:

Eleverne udfører rituel forskellige typer af kildekritiske kontroller, eftersom krav på sådanne kontroller eksplicit er blevet stillet i undervisningen.

### 3. Udøvende kompetence:

Eleverne udfører forskellige typer af kildekritiske kontroller som en integreret del af deres selvstændige arbejde. Den kildekritiske bevidsthed er således omsat i adækvate handlinger.<sup>7</sup>

## Bottom-up eller top-down?

Man kan skelne mellem tre søgestrategier<sup>8</sup>:

- Top-down strategi: En bred søgestrategi (general search)
- Bottom-up strategi: En smal søgestrategi (a specifik keyword)
- Mixed strategi: Top-down og bottom-up strategier i samme søgeforløb

Forventeligt åbnede de elever, vi fulgte, som en rygmarvsstyret bevægelse søgemaskinen Google, og de angav i samtalerne, at de altid vælger at 'google' såvel privat som i skolerelaterede sammenhænge.

Og de anvendte alle en udpræget top-downstrategi. De forholdt sig ikke særligt undersøgende til det felt, de skulle i gang med, og de forberedte ikke deres søgeforløb. De gik 'lige på' og valgte i alle søgninger uden udtagelse søgeord, som kunne findes direkte i opgavens ordlyd. Dette gjaldt også, selv om de ikke umiddelbart forstod denne ordlyd. De valgte desuden oftest at søge på et enkelt ord, og fik derfor et meget bredt søgefelt at forholde sig til.

Søgeforløb som disse får en explorativ eller associativ karakter, idet de links og sites, de møder under søgningen, 'bygger op' til deres stof til opgaven eller deres projekt. Denne søgeadfærd kan være hensigtsmæssig, hvis man ønsker henholdsvis at afgrænse et felt eller at finde inspiration til en videre og mere specifik søgning. Denne inspiration opstod også i visse tilfælde intuitivt, men var ikke en del af en kalkuleret og struktureret søgeadfærd hos eleverne. Med hensyn til valg af søgeord vil det være afgørende, at eleverne kender forskel på emneord og nøgleord. Emneord beskriver dokumentet, mens nøgleord findes i dokumentet. Denne skelnen kendte eleverne tilsyneladende ikke. De overvejede aldrig, hvad der kunne stå i de tekster, de ledte efter.

## Hvilke links skal jeg vælge?

Alle elever kendte til googlesøgemaskinens funktion. De vidste godt, at google-robotterne sorterer links efter hvor hyppigt søgeordene forekommer, og hvor ofte det enkelte link er valgt af

andre brugere med samme søgeord. De forholder sig således, stort set, heller aldrig til andet end den første linkside. En linkside er en overordentlig elliptisk tekst med få tegn (fragmenter), som man hurtigt må afgøre, om man vil undersøge nærmere. Når eleverne fragmentlæste, var det, de kaldte 'overskriften' dvs. selve det blå link, og de få linjer tekst lige under, det vigtigste orienteringspunkt. Men de var også retorisk set opmærksomme på, om et site var privat produceret. I praksis var det imidlertid ikke udslagsgivende for valg af kilder. Et par af dem valgte nemlig en elevproduceret tekst, som deres kernetekst.

Nogle af eleverne havde haft bibliotekarer på besøg. De havde demonstreret, hvordan det afsluttende led i url'adressen kan være et tegn, de skal være opmærksomme på (.com, .org eller landekode). Men søgeråd som dette tillegnes ikke ved blot og bart at nævnes. Det fungerede rituel for dem, og de magtede ikke at omsætte søgerådet i en hensigtsmæssig kildekritisk praksis, idet de gav udtryk for at .com og landekoder som helhed er troværdige, mens man må omgås .org med varsomhed.

*...den ville være god- information.dk. For det første så står der information. Det er altid godt. Og så dot.dk. Det betyder, at den er dansk ...ellers så står der jo org. eller com. De er ikke lige så troværdige som dansk.*

I afslutningen af artiklen argumenteres for, at denne værktøjsprægede tilgang til søgning ikke holder didaktisk. Der skal mere til.

## Spørgsmålet var ikke: Kan jeg stole på denne tekst? Men: Kan jeg overskue denne tekst?

Læseprocessens hastige natur kræver, at eleven hurtigt formår at vurdere en websides læsbarhed, læseværdighed og læselighed. I praksis var websiden for alle elever det de kunne se umiddelbart. Som helhed scrollede de meget lidt ned. De orienterede sig hurtigt i paratekster som overskrifter og underoverskrifter og den indledende brødtekst. Hvis relevant information således ikke kunne

læses på skærmen umiddelbart, så de det ikke, men gik hurtigt videre. Det blev meget hurtigt klart for os, at det, der afgør, om de vælger at printe en side, slet ikke er knyttet til tekstens læseværdighed, men i langt højere grad knyttet til tekstens læselighed og læsbarhed. De søger kort og godt efter noget, de kan overskue.

Det kildekritiske kompetencebegreb, vi har indkredset (læseværdigheden), som indebærer at stille spørgsmål til tekstens interesser, værdier og hensigter, spillede stort set ingen rolle for elevernes valg af kilder. De undersøgte således aldrig, hvem afsenderen til et givet website var. De kunne retorisk i de gennemførte interviews udtrykke, at man måtte undersøge, hvem afsenderen var, men ingen gjorde det i praksis. *De talte overhovedet ikke om det i deres søgninger.*

Den afsenderbevidsthed, de havde, var fortrinsvis knyttet til det givne sites æstetiske udtryk. Det var en del af elevernes rituelle bevidsthed at forholde sig til et givet sites æstetiske fremtrædelsesform, når de afgjorde troværdigheden. For mange farver gør eksempelvis et site utroværdigt. Det må ikke se 'hjemmelavet ud'.



Portal: Kommunisme Wikipedia ...jeg er lidt skeptisk overfor den portal der... den ser meget rodet ud...det er alt det røde... den er forvirrende med alle de farver... Når vi ser på kommunisme så vil jeg gerne have en konkret kommuneside i stedet for citater og alt muligt mærkeligt socialisme står der også noget om.

En begyndende kritisk literacy kunne desuden spores i det faktum, at de foretrak at anvende websites (ex. Sundhedsstyrelsens site), som de via undervisningen eller andet har kendskab til og anvender hyppigt. De har erfaring for, at 'de virker'.

### Leder efter genkendelige genretræk

De elever, vi fulgte, havde tydeligvis problemer med den del af læseforståelsen, der er knyttet til genrekendskab. Fordi de manglede adækvat media grammar med hensyn til internettet, var de henvist til at overføre genrebegreber fra mere kendte kommunikationssituationer, fx manchet, brødtekst, indholdsfortegnelse, når de orienterede sig på et website. Hvis et site i overensstemmelse med hypertekstens muligheder fremtræder for fragmentarisk, undgår de den. I deres søgen efter overskuelighed hæfter de sig i stedet ved kendte genrebetegnelser som 'artikel'. Hvis genren var eksplicit nævnt, havde det betydning for dem.

En vigtig del af det kildekritiske beredskab vil i kommunikationssituationer som denne være knyttet til genrekendskab i den forstand, at de må kunne afgøre, om tekster er beskrivende, argumenterende, informerende etc. Det forholdt de elever, vi fulgte, sig slet ikke til. De havde simpelthen ikke et genreberedskab, der gjorde dem i stand til at skelne forskellige tekstbehandlinger fra hinanden. For at kompensere for dette ledte de efter ord som *ekspert, fakta, information* og *undersøgelse*. Hvis ord som disse stod på siden, så tog de det for pålydende givet. De stolede på, at når der stod information eller fakta, så var det ensbetydende med troværdig og nøgtern information.

## 'Kommunismen er en helt ny idé i Europa'

*Alternativ eller regression? At det parlamentariske demokrati er den mindst ringe samfundsindretning har længe været en selvfølge. Men nu undsiges det af filosoffer som Alain Badiou og Slavoj Žižek, der håber på en genfødsel af et gammelt revolutionært projekt - kommunismens comeback*



Nykommunisme. -At genopfinde Lenins arv i dag er at finde tilbage til

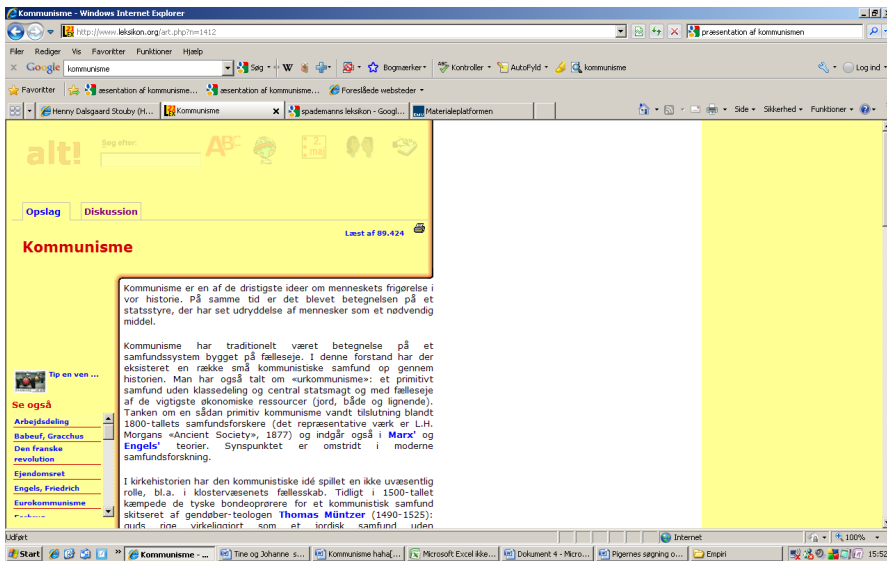
.. den ligner mere sådan en artikel, som er lige til at gå til...ja så kan man læse nedad i stedet for at læse rundt, hvis der er alle de bokse der...Uha...så var den bare lang. Den ville jeg kun tage en lille smule af.

### Wikipedia og andre 'leksikaligende' tekster

Verbet *at overskue* og adjektivet *overskuelig* optrådte med bemærkelsesværdig hyppighed i både samtalerne under søgningerne og i de to interview.



'At kunne overskue' synes, som sagt, at være det altafgørende parameter, når eleverne søger tekster, de kan printe og anvende som kilder.



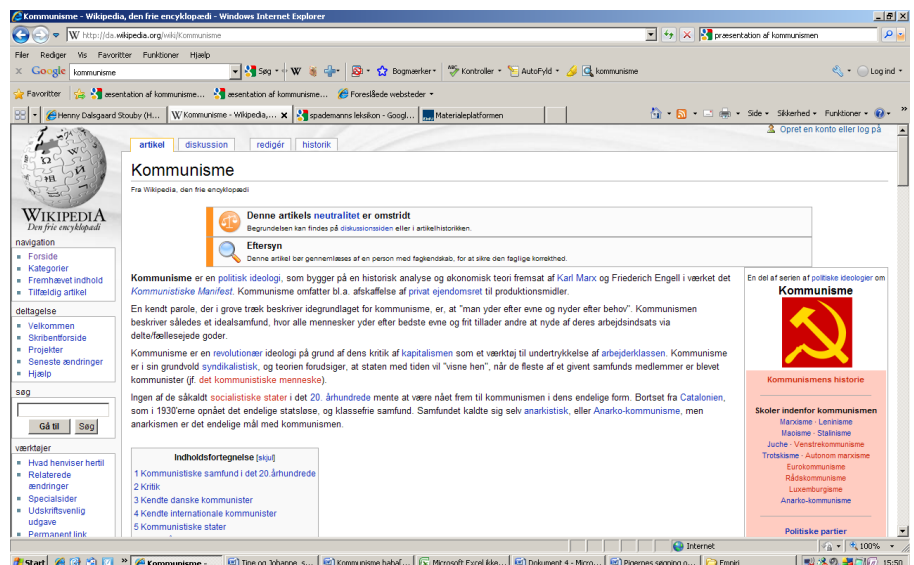
Leksikon.org... Sådan en som den der plejer at være god... Det plejer at være meget troværdigt... Også fordi det bare handler om det, ikke alt muligt andet... det minder lidt om Wikipedia på en eller anden mærkelig måde, og det kan godt være, at der måske er lige så meget tekst, som der var i den anden, men det ser meget mere overskueligt ud, fordi den ikke er så stor – det kan godt være at den er længere nedad, men den er meget mere overskuelig. Så den ville vi også bruge – helt sikkert. Det betyder meget, at en side er overskuelig, fordi hvis man skal til at sidde med en stor opgave og så er den bare så bred her og bare lang her (Viser skærm bredden med hænderne – og en lang tekst vises ved at bevæge armene, som en scrolling ned ad siden) ...så kan jeg slet ikke koncentrere mig om det overhovedet.

Men sites som leksikon.org kan være 'katten i sækken' for eleverne. Om sitet angiver eleverne, at de er blevet præsenteret for dette website i skolen og flere gange har brugt det. Overskueligheden gælder imidlertid kun det ydre, da en af de sider de valgte at printe fra leksikon.org har et lixtal svarende til en akademisk tekst. Leksikon.org er et website, som angives at være stærkt ideologisk ladet og ikke-neutral, jf. sitets valgprog 'Tvivl på alt' og den baggrundstekst, som ligger lettilgængeligt på sitet. Eleverne

bemærkede ikke disse oplysninger og udnyttede altså heller ikke her de muligheder websitet giver for vurdering af troværdigheden. I deres

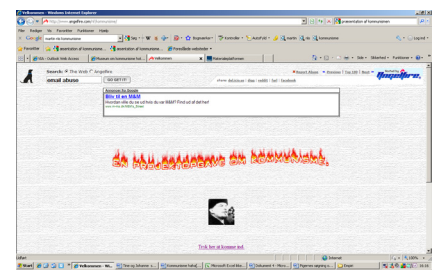
forsøg på reduktion af kompleksiteten søger eleverne efter 'leksikaligende' tekster i et kondenseret sprog, som de kan overskue. De talte, som nævnt, i søgningerne vedholdende om at finde 'grundfakta', 'fakta', 'info' osv. De prioriterede derfor opslagsværker som Wikipedia og leksikon.org.

Wikipedia, det er en meget troværdig side, så den tager vi... Det er en side, som vi altid kan finde på at bruge. Ja, hvor der altid står et eller andet. Fx her på allerførste linje. Kommunisme er en politisk ideologi som bygger på historisk analyse og økonomisk teori fremsat af Karl Marx og Frederich (engelsk udtale)



Andre elevers opgaver

En nærliggende løsning med henblik på at skabe overskuelighed kunne være at downloade andre elevers besvarelser af samme opgave. Her vil der oftest være tale om kommunikation i øjenhøjde og teksterne vil være læsbare. Når der i et søgeresultat som 'kommunisme' findes et elevprodukt, er der da også noget, der tyder på, at mange faktisk anvender denne strategi. Når vi spurgte vore informanter, om det var en løsning, de greb til, svarede alle benægtende. 'Man tager da ikke sådan lige tager andres opgaver' i stedet for at løse den selv. Men i praksis var den mest velfungerende tekst for dem i samfundsfagsopgaven, en projektopgave skrevet af to drenge i 10.klasse. Drengene printede den ikke, men det gjorde pigerne, for som de sagde 'Den har ligesom det hele med'.



Oayhh en projektopgave om kommunisme..10.klasse.. vi kan jo godt prøve at se, hvad de har fundet ud af. Jeg kunne ikke finde på at tage deres opgave... Det ser faktisk okay ud. Øhhh vi skal ikke komme med et eller andet med flammer ... Indledning, problemformulering, præsentation af kommunisme. Det er

*selve opgaven...Den forklarer da meget godt. Der står sådan noget her om Rusland før...Ja og 1.verdenskrig. Der var også en masse om kommunisme der. .. Den er god. Rigtig god. Skal vi tage den? Ja, det synes jeg...Det er sådan kort fortalt det hele.*

### Samlet karakteristik af elevernes kildekritiske bevidsthed – retorisk, rituelt og udøvende

Et af kendetegnene ved den gode læser er, som bekendt, at han/hun er sig bevidst, hvornår forståelsen bryder sammen. Som det fremgår, manglede eleverne i deres søgeforsøg et bevidst forhold til deres egen læseformåen, og de valgte at printe vanskeligt tilgængelige tekster som leksikon.org. Disse tekster valgte de, fordi *de så læsbare ud*. Teksternes læselighed og læsbarhed løb sammen for dem. De magtede simpelthen ikke at håndtere denne sammensatte læseproces. Dertil var processen alt for uoverskuelig.

De fandt meget få kilder, og så var de tilfældige. Drengene angav meget hurtigt, at de havde stof nok. Og pigerne gav i interviewet udtryk for, at de mente, at denne første søgning på ét enkelt ord gav informationer nok til besvarelse af opgaverne, også projektopgaven.

De viser et meget utilstrækkeligt beredskab mht. til den kildekritiske dimension i læsningen. De glemmer i deres søgen efter fakta, at de websites, de finder links til, måske ikke tilbyder neutral viden, og de undersøger *aldrig*, hvem afsenderen er. De mangler tilegnelse af udøvende kompetencer mht. media content literacy, media grammar literacy og media literacy.

Den væsentligste indsigt i vores undersøgelse må siges at være, at eleverne retorisk set var fortrolige med begreber som troværdighed og kildekritik og visse procedurer forbundet hermed, men i praksis fungerede procedurerne rituelt, og det blev forestillinger om tekstens læselighed og læsbarhed og ikke dens læseværdighed, der blev udslagsgivende for valg.

### En didaktisk udfordring

Undervisningen er på dette felt udfordret

på flere af didaktikkens kendte hv-spørgsmål, fx *hvornår* og *hvordan*. I Fælles Mål for dansk 2009 synes der på dette felt at være en tendens til *en lineær læseprogressionstænkning*, hvor den kritiske læsning knyttes til læsning på de ældste trin. Men også på dette fagområde vil *en spiralisk tænkning* svare bedre til udfordringen, for vores undersøgelse demonstrerer, i hvor høj grad den kritiske læsning er knyttet til grund-læggende elementer i læseforståelsen som genrekendskab og metakognition, og de genrer eleverne omgås på internettet, venter de ikke med at møde til de ældste trin. I den konstruktivistisk orienterede pædagogik arbejdes emne- og projektorienteret fra skolestart, og internettet anvendes af børn i allerede i indskoling.

Vore informanternes adfærd og tænkning peger desuden på, at undervisningen i kildekritik har været for *værktøjspræget og udvendig*. De var blevet undervist i informationssøgning, og kendte til en række af de gængse søgeråd, men det er slet ikke nok til at magte denne komplicerede læseproces. Der er ingen tvivl om, at undervisningen må bevæge sig væk fra denne værktøjstænkning over mod en mere omfattende tilgang, hvor informationssøgning betragtes som meningssøgning, og hvor kompleksiteten i højere grad får plads. *Relevans er altid knyttet til en situation*, så vi må på en langt mere overgribende måde integrere informationssøgning i den daglige undervisning, således at fokus kan blive på *seleksion og brug af information*.

Historisk har man i pædagogikken, præget af tiden, haft forskellige didaktiske forbilleder<sup>10</sup>:

1. **Det mimetiske forbillede – værkstedet** – mesteren er et forbillede for den lærende-metoden er samtale, retorik og argumentation
2. **Panoptikon – auditoriet** – katederundervisning med læreren som kontrollør

3. **Det operative ideal – laboratoriet** – eleven tester ideer, søger information på egen hånd

Arbejdet med internettet i skolen har hidtil overvejende været knyttet til laboratoriet, hvor eleverne gør sig erfaringer på egen hånd. Men noget tyder på, at didaktikken omkring disse nye tekster i højere grad må trække på **værkstedet** og **auditoriet**. Læreren, klasesamtalen og konkret opgaveløsning må med andre ord mere aktivt ind i billedet. Metodemæssigt vil der i forhold til denne overordentligt komplekse kommunikationssituation formodentlig være en del at hente i genrepædagogikkens modellerings-tænkning.

### Noter

<sup>1</sup> Citatet stammer fra den undersøgelse artiklen bygger på: Afgangselevs faglige læsning på internet – med fokus på den kildekritiske dimension. Se [www.videnomlaesning.dk](http://www.videnomlaesning.dk). Det samme gælder de resterende citater anført med kursiv ud for de screendumps der illustrerer artiklen.

<sup>2</sup> Undersøgelsen er udført som et projekt i samarbejde mellem Nationalt Videnscenter for Læsning og VIA-UC; Læreruddannelsen i Århus i foråret 2009. Jeppe Bundsgaard har været vores vejleder.

<sup>3</sup> Spørgsmålet lød: Du skal lave en projektopgave. I radioen har du hørt at mobiltelefoner kan være farlige. Det kunne du godt tænke dig at undersøge. Din problemformulering er derfor: Er mobiltelefoner farlige? Du skal nu søge på nettet og vælge hvilke tekster, du vil bruge som kilder – og printe tre af dem ud.

<sup>4</sup> Ture Schwabs skelner i bogen tekst.no mellem to typer tekst på internet: re-publicerede tekster – som er en betegnelse for tekster, der tidligere har været eller kunne have været offentliggjort i analoge medier, typisk en wordfil, og så ægte hypertext, som karakteriseres ved hjælp af begreberne: hypertextualitet, multimodalitet og interaktivitet.



<sup>5</sup> Frans Gregersen ved fremlæggelsen af rapporten Fremtidens danskfag

<sup>6</sup> Doctor of Philosophy in Communication maj 2000 ved University of Massachusetts med titlen: Media literacy in cyberspace: Learning to critically analyze and evaluate the internet. Har udgivet titlen : Developing Media Literacy in Cyberspace: Pedagogy and Critical Learning for the Twenty-First-Century Classroom 2002.

<sup>7</sup> Oprindelig beskrevet i Developing Media Literacy in Cyberspace: Pedagogy and Critical Learning for the Twenty-First-Century Classroom 2002. Her gengivet fra Jeppe Bundsgaard et al: Kompetencer i dansk side 62

<sup>8</sup> Begreberne er inspireret af Anders Eklöfs begreber retorisk, rituel og udøvende bevidsthed, som han beskriver dem i kandidatafhandlingen: Medvetande och kultur en studie av hur högstadieelever arbetar med källkritik på material från nätet. 2002. Högskolan Kristianstad. Institutionen för beteendevetenskap 11 To centrale navne: Prenksy, M. (2001a): Digital Natives, Digital Immigrants. I

<sup>9</sup> R. Navarro-Prieto et al.: Cognitive strategies in Web searching 1999 i YOUTH INFORMATION SEEKING BEHAVIOR s. 172

<sup>10</sup> Begreberne er hentet fra min bog Henny Stouby: På nettet i dansktimen. Dansk lærerforening. Udfoldes i Johnsen m.fl. : Kundskabens tekster. Universitetsforlaget 1998 kap. 4

## Litteratur

Vores projekt foreligger i rapportform på Nationalt Videnscenter for Lærings hjemmeside [www.videnomlaesning.dk](http://www.videnomlaesning.dk) – under projekter

Henny Stouby: *På nettet i dansktimen – anslag til en danskfaglig internetdidaktik*. Dansk lærerforening. 2007

Jeppe Bundsgaard: *Kommunikationskritisk kompetence*. I bogen: *Kompetencer i dansk*. Gyldendal 2009





# Foromtale af: Computerspillets fortællinger

KLARA KORSGAARD, VIDENCENTERLEDER, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

**Computerspillets fortællinger**  
Trine May og Bo Kampmann Walther  
Gyldendal 2010

Det er altid en diskussion værd, om det er betænkeligt at bruge børns leg til andet end det, det er: leg. Især i skolesammenhæng. Hvor går grænsen mellem verden udenfor og verden indenfor skolen? Forventes det, at børn hænger deres jakker og erfaringer i garderoben, eller inddrages de sidste i undervisningen? Carina Fast slog med sin doktordisputats: *Sju barn lär sig läsa och skriva* fast, at børn har endog store kompetencer fra verden udenfor, som skolen med fordel kunne gøre brug af, når den skal møde barnet, der, hvor det er. De nye Fælles Mål åbner ikke blot den mulighed, men påpeger endog, at det, der hidtil har været børns hjemmeverden, skal inddrages i skolen. Slutmålet for delområdet *Læse* slår fast, at eleverne skal kunne: *forholde sig analytisk og reflekteret til tekster og andre udtryk fra forskelligartede medier*. I undervisningsvejledningen uddybes det. Her står under fjerde forløb, at undervisningen især skal omfatte: *andre udtryksformer, fx drama, billeder, lyd, film, dokumentarfilm, tegninger, præsentationer og computerspil*.

Så computerspil er hermed blevet en skolsk aktivitet og er rykket ind blandt tegneserier, film og litteratur.

Det er en udfordring for lærerne at skulle undervise i det, børn i vid udstrækning har erfaringer med i forvejen. Og hvordan griber man det an? I klasserne sidder med garanti mange elever, der på det område er langt mere kompetente end læreren. Så der er brug for hjælp.

Og der er hjælp på vej! Forlaget Gyldendal udgiver i foråret 2010 den første bog til folkeskolens danskundervisning med

computerspilsanalyse. Bogen er skrevet til elever i 5. – 9. klasse med en ultra kort lærerhenvendelse til slut.

Den færdige bog er endnu ikke trykt, og jeg har kun set den grafiske udformning på computeren, hvilket ikke yder den fuld retfærdighed, om end grafikken allerede dér er meget flot. Når vi alligevel vælger at omtale bogen her og ikke venter på udgivelsen, hænger det sammen med dette tidsskrifts tema. Jeg vælger alene at forholde mig til teksten, hvilket i sig selv er et paradoks, alt den stund omdrejningspunktet er et interaktivt billedmedie.

På samme måde har forfatterne Trine May og Bo Kampmann Jørgensen sat sig en svær opgave, fordi de anvender en "gammeldags" formidlingsform med tekst på hvide sider suppleret med screendumps til et nyt medie, der endda aldrig vil kunne fortælle den samme historie to gange, fordi brugerne er væsentlige medaktører i spillets handling.

Så der er truffet valg og foretaget afgrænsning. Bogen er ikke en manual til, hvordan man spiller et computerspil, men en undervisningsbog om genren og dens historie, terminologi og særlige interaktive væsen. Bogen er en del af Gyldendals genreserie, og dermed er den danskfaglige vinkel slået fast. Forfatterne har med deres baggrund fra henholdsvis den digitale verden (Bo Kampmann Walther) og den litterære verden (Trine May) søgt at koble de to verdener og opstille en række analyselementer – kaldet værktøjskasser, som kan bruges i en analyse af spillenes historier. Som analyseobjekter gennemgår forfatterne i bogens hoveddel *Analyse in action* fire meget forskellige mainstreamspil fra computerspillets kanon:



*Myst, World of Warcraft, The Sims og Counter-Strike*. De repræsenterer værdigt computerspillets storgenerer, men er samtidig endog meget store spil, som det tager timer at orientere sig i.

Den analytiske værktøjskasse er todelt. En generel del om genrens terminologi og en specifik analysefaglig del. De bringes i anvendelse i en progressiv fremadskridende proces – læs: der puttes flere og flere elementer i værktøjskassen til en forholdsvis klassisk danskfaglig analyse af computerspillene. Her ses på tid, rum, karakter, fortælleform og genre, som vi kender det fra film- og litteraturanalyse. Det nye er her, at det hedder noget andet, og at der gøres en del ud af at forklare, hvordan spillets fortælling – *gameplay* – skabes, og regler – *game rules* – sættes. Værktøjskassen giver læseren et begrebssæt at arbejde ud fra, men det er illusorisk at forestille sig, at man kan opstille en fælles værktøjskasse for spil, der rækker fra Tetris, der kan spilles på en mobiltelefon på bagsædet af en bil til de gigantiske spil, hvor mere end 1000 spillere er aktive på en gang.

Forfatterne har truffet valg, og eleverne får med denne bog opbygget et nødvendigt fagligt ordforråd. De vil efter endt læsning kunne jonglere med ord som *game rules, game mechanic, back story, adventure, strategy, action, game engine, guild, map walkthrough* og *quest*, og man skal ikke underkende betydningen af at kunne anvende et fælles sprog i den transformationsproces det er at gøre genren computerspil skolsk. En afsluttende ordbog kan tjene som repetitionsliste for nye ord. Det kan i den forbindelse absolut ikke anbefales lærere at give sig i kast med denne udgivelse, hvis de kæmper mod at det engelske sprog skal overtage det danske! danske!

Bogen er fyldt med opgaver, spørgsmål, afsluttende oplæg til klassesamtaler og supplerende opgaver, der for eleverne vil tydeliggøre, at meningen er, at de skal lære (sig) noget om genren og ikke alene kaste sig ind i spillene.

Det er en udfordring at gøre leg til undervisning. Det er en udfordring at få denne bog til at blive andet end netop en introduktion til computerspillenes verden og terminologi. Det er uhyre vanskeligt at kaste sig ud i så store og omfattende spil som de valgte og skulle bruge dem i en klassesammenhæng. Vi kender i forvejen problematikken med spillefilm, der absolut er for lange til en skoledags lektionsopdeling. Dette er langt mere omfattende. Kluge folk har fortalt mig, at man med 20 klokke timer kun kan nå at opleve en brøkdel af gameplayet i *World of Warcraft*.

Men jeg forstår godt fristelsen til at gå i gang med computerspillets store fortællinger og mystiske verden. Det må være guf for enhver analysefreak at give sig i kast med de store analyser. Så langt når bogen dog ikke. I et afrundende kapitel lægges op til en diskussion om den medierede verden, voldsproblematikken i computerspil, og hvordan spil, TV-serier, film og virkelighed i vore dage har udflydende grænser, men sammenhængen med en analyse af de valgte computerspil når vi ikke. Forståeligt nok. Men vi kommer godt i gang, og der er ingen tvivl om, at lærerne her kan fange elevernes opmærksomhed. Spørgsmålet bliver, om de kan få dem væk fra skærmen.





# Anmeldelse af: Læsedidaktik – efter den første læseundervisning

PIA MORTENSEN, ADJUNKT I DANSK, UC LILLEBÆLT, SKÅRUP SEMINARIUM

Læsedidaktik – efter den første læseundervisning  
Astrid Roe  
Klim 2010

Hvordan skal arbejdet med den videregående læsning gribes an? *Læsedidaktik – efter den første læseundervisning* giver et bud. Bogen er skrevet af Astrid Roe, som siden 1998 har haft det nationale ansvar for læsning i PISA i Norge og har mange års erfaring med læseundervisning i overbygningen. *Læsedidaktik* udkom i Norge i 2008 og er nu oversat til dansk. Bogens fokus er den videregående læsnings *hvad, hvordan og hvorfor* og er delt op i tre dele.

**Første del** er primært teoretisk med fokus på læseforståelse og på teksttyper. Spørgsmålet om læseforståelse belyses ud fra litteraturvidenskab, sociolingvistik og kognitiv psykologi, og det er interessant at få samlet forskellige videnskabelige retnings syn på læsning og forståelse i én fremstilling. Det bidrager til overblikket over problemfelterne i arbejdet med læseforståelse, selv om man som læser selv må trække stregerne mellem teorierne.

I gennemgangen af teksttyper inddrages både fagtekster og skønlitterære tekster, men der savnes en tydeliggørelse af, at mange af de aspekter, som udfordrer læseforståelsen ved læsning af fagtekster – fx sprogkundskaber og kulturfærdigheder – er de samme ved læsning af skønlitterære tekster. I det hele taget er der en tendens til, at der i arbejdet med skønlitteratur ikke skal arbejdes så meget med læseforståelse, fordi elevernes oplevelse skal fredes. Men hvad hvis man ikke forstår, hvad man læser – hvilken oplevelse får man så?

I bogens anden del sættes fokus på praksis. Antallet af eksisterende læsestrategier varierer i forskellige fremstillinger afhængig af detaljeringsgraden,

men her samles læsestrategier fra fire fremstillinger i en gennemgang af 15 centrale strategier. Generelt gives mange gode og konkrete bud på strategier og introduktionen til dem – en udmærket redskabskasse for læreren, som vil i gang eller arbejde videre med læsestrategier. Enkelte er dog for overfladisk beskrevet – her må man bruge henvisningerne, hvis man vil vide mere.

Der gennemgås efterfølgende to metoder til læseundervisning – med fokus på undervisning i strategier og lærerens demonstration af disse samt på elevernes vurdering af egen læring. Som afslutning på gennemgangen gives eksempler på metodernes anvendelse i praksis. Det er dog problematisk, at alt lykkes i praksiseksemplerne(!), og at der ikke bruges plads på at forholde sig kritisk til metoderne. Først sidst i det efterfølgende kapitel kommer et generelt forbehold om, at metoders anvendelighed afhænger af lærere og elevgrupper. Her beskrives metoder som en kundskabsbase, som lærere kan hente inspiration fra.

Positivt er det, at der gives konkrete ideer til, hvordan man kan komme i gang med at lære eleverne at reflektere over egen læring, ligesom der er konkrete ideer at hente i kapitlet om engagement i læsning fx om læsekredse og kortlægning af læselyst. Kapitlet indeholder endvidere gode pointer om drenges læsevaner – i en skole med flere og flere kvindelige dansk-lærere (med hang til skønlitteratur) er det godt med en reminder om, at læsning ikke kun handler om skønlitteratur – eller bøger, for den sags skyld. Læsning af elektroniske tekster berøres ganske kort, men primært med fokus på kildekritik og net-etikette – og dermed er alt jo langt fra sagt om læsning på net og skærm. Her henvises dog også til andre fremstillinger om emnet.

Bogens sidste del omhandler vurdering af elevers læsekompetence. I første kapitel behandles den formative vurdering, det beskrives bl.a. hvordan portfolio – et velkendt redskab i skriveundervisningen – også kan bruges i evalueringen af elevers læsning. Sidste kapitel behandler PISA-undersøgelserne og forskellige læseprøver og deres anvendelighed – med udgangspunkt i norske forhold. Forlaget har her frem for en oversættelse valgt at supplere med et helt nyskrevet kapitel som handler om danske forhold. Kapitlet er endnu ikke færdigskrevet, derfor omfatter anmeldelsen ikke dette kapitel. I stedet videregives en kort foramtale af det, som kapitlets forfatter, Mette-Maria Rydén, lektor i dansk, selv har formuleret:

Kapitlet bevarer Astrid Roes synspunkter omkring testning af læseforståelse og testning i det hele taget, og forholdet er sig således loyalt til de normative dele af originalteksten. Den bearbejdede version er dog opdateret og med danske referencer, hvor dette har været hensigtsmæssigt. Referencer, der ikke er med i Astrid Roes originalversion står oplistet efter kapitlet. Astrids Roes referencer står oplistet bagerst i bogen i lighed med de øvrige kapitler.

Min vurdering er, at dette sidste kapitel vil give bogen et løft, idet der også i de anmeldte kapitler er mange henvisninger til norske forhold, hvor referencer til danske forhold måske vil være mere interessant for den danske læser. Bogens sidste kapitel kan så blive et bidrag hertil.

*Læsedidaktik* har fat i både teori og praksis og er anvendelig både for lærere på mellemtrin og i udskoling, samt lærerstuderende, som skal arbejde med den videregående læsning.



## Status for Læsning 2010: Konference onsdag 8. september

Den 8. september er det internationale læsedag. Det markerer Nationalt Videncenter for Læsning med vores store konference Status for Læsning, hvor forskere fra Norden fortæller om, hvad de brænder for her og nu.

**Bente Hagtvet: Universitetet i Oslo**

**Begrebsstimulering og skriftsproglig udvikling i skolen**

Det lægges i dagens skole stor vægt på at eleverne skal skåre højt på ulike nasjonale og internasjonale tester. Det som driver fram gode resultater er imidlertid ofte kompetanse som testene ikke måler. Slike forhold kan være kunnskap om verden, læringsstrategier og begreper. I foredraget vil begreper settes i særlig fokus.

Hvordan kan vi sikre at alle elever tilegner seg begreper som de kan begripe med? Jeg vil gjøre rede for forskning om begrepernes betydning for faglig utvikling. Videre vil jeg orientere om erfaringer fra et norsk prosjekt som hadde som siktemål å stimulere elevenes begreper gjennom arbeid med faglige tekster.

**Britt Johansson: Knutbyskolan i Stockholm**

**Lad sproget briste og bære**

Erfaringer og resultater fra et genrepædagogisk skoleudviklingsprojekt

Språket har stor inverkan på elevers lärande i alla ämnen. Kunskaper i språket och om språket är avgörande för elever skolframgång. I min föreläsning kommer jag att presentera några konkreta förslag på hur lärare gått tillväga i klassrummet för att stötta sina elever i deras erövring av ämnesspråk och förståelse för hur språk och ämnesinnehåll samverkar

**Astrid Roe: Universitetet i Oslo**

**Læsning – en grundlæggende færdighed i alle fag gennem hele skoleforløbet**

Mange børn mister læselysten i 10–11 års alderen. Når koden er knækket, er det ikke længere så interessant at læse. Det lyder helt absurd! En af årsagerne kan være, at vi ikke fokuserer nok på den fortsatte læsetræning. I mit oplæg vil jeg tale for, at lærere i alle fag, og igennem hele skoleforløbet, tager et ansvar for at lære eleverne gode læsestrategier, og at de i dette arbejde lægger vægt på de forskellige faktorer som påvirker læseforståelsen: for eksempel baggrundkundskab, engagement, metakognition, og gode læsestrategier.

Jeg vil afslutte med at give nogle eksempler på gode læsestrategier og hvordan lærere kan hjælpe deres elever til at blive gode og strategiske læsere i alle fag.

**Vibeke Hetmar: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet**

**Kommunikation og modellering i literacy-undervisningen**

Udgangspunktet er faglig læsning og skrivning i grundskolen, og inspirationen kommer fra den nationale og internationale forskning der har sat fokus på fagenes kommunikationsformer, de skriftlige såvel som de mundtlige. Et fags indhold kan ikke skilles fra dets kommunikationsformer – en antagelse der lægger op til refleksioner over de enkelte fags kommunikationsformer og over hvordan disse kan realiseres i grundskolens klasserum.

**Overrækkelsen af Undervisningsministeriets Læsepris**

**Praktiske oplysninger**

Konferencen starter kl. 10.00 og slutter kl. 17.00

Den afholdes i Den sorte Diamant i København

Det koster 1500 kr. at deltage

Tilmelding på [www.videnomlaesning.dk](http://www.videnomlaesning.dk)



TIDSSKRIFTET  
VIDEN OM LÆSNING

Nationalt Videncenter for Læsning  
Titangade 11  
2200 København N  
Email: [info@videnomlaesning.dk](mailto:info@videnomlaesning.dk)  
[www.videnomlaesning.dk](http://www.videnomlaesning.dk)