

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 casestudie¹, 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 børn² 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.

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 læseforståelsesindeks³, 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 sprogforståelse, 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*⁴.

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 bilagens skema 3 i rapporten, at de konkrete testresultater viste, at projektlevererne udvikler markant bedre læseforståelseskompeter 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 læseforståelseskompeter 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 gjennomsøke 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

¹ 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.

² 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".

³ 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.

⁴ 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.

