



Animeret til Læsning

- Et studie i animationspædagogikken mulighed for at udvikle læseforståelseskompetencer hos elever på folkeskolens mellemtrin.

Indhold

Indledning	: 2
Indkredsning af projektets afsæt og forskningsspørgsmål.....	: 3
Læseforståelse – indkredsning af projektets læseforståelsesindeks.....	: 3
Projektets design og metode	: 4
Et casestudie.....	: 4
Casestudiets konkrete udførelse.....	: 5
Animationspædagogik og læseforståelse – helt konkret.....	: 5
Casestudiets undersøgelser og resultater	: 6
Testmateriale.....	: 7
Gennemførelse af testningen.....	: 7
Analyse og diskussion	: 8
Konklusion og perspektivering	: 11
Litteratur	: 11

Animeret til læsning

- et studie i animationspædagogikkens muligheder for at udvikle læseforståelseskompetencer hos elever på folkeskolens mellemtrin

Animator Hanne Pedersen, Animationsværkstedet, Viborg
Adjunkt Jette Hagelskjær, Lærerruddannelsen, VIA University College
Læsekonsulent Sanne Lindekilde, Viborg Kommune
Psykolog, ph.d. Aase Holmgaard, Udviklingsdivisionen, VIA University College

Abstract: Ifølge en række nyere internationale evalueringer af danske elevers læsekompetencer fremgår det, at udvikling af læseforståelseskompetencer er problematisk for en stor gruppe danske elever på folkeskolens mellemtrin (Mejding, J.; Rønberg, L., 2007). Artiklen beskriver og fremviser resultater fra et netop afsluttet casestudie rettet mod denne problematik. Projektets læseforståelsesindeks¹ består af følgende delkomponenter: ordkendskab, overbegreber, fortællingselementer, sammenhænge (inferenser) og genrekendskab. Disse elementer er i casestudiet gjort operationelle og de deltagende børns² læseforståelseskompetencer er blevet testet ved projektets begyndelse og afslutning. Testresultaterne viser en markant fremgang i læseforståelseskompetencer i alle ovennævnte delkomponenter af læseforståelsesindekset. 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.

Indledning

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 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 web cam, 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.

1 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.

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".

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.

Animatorenes 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 animatorenes 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. Når læsning defineres hos læseforskere som Elbro, Bråten, Olson m.fl. spiller den kognitive forarbejdningsproces den altafgørende rolle. 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 læseforskeres påpegning af betydningen af de kognitive forudsætninger for børns udvikling af læseforståelse.

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

Læseforståelse – indkredsning af projektets læseforståelsesindeks

I det ovenstående afsnit blev det fastslået, at dette projekt har en klar ambition om at afprøve, hvorvidt læseforståelseskompetencer kan udvikles hos børn gennem deltagelse i et pædagogisk tilrettelagt arbejde med animationsfilm.

Inden selve afprøvningen finder sted, må en række forhold af design- og metodemæssig karakter imidlertid tydeliggøres. Først og fremmest må selve det grundlæggende fænomen "læseforståelse" operationaliseres (gøres målbart og konkret), således at det bliver muligt at undersøge, hvorvidt de helt konkrete læseforståelseskompetencer hos børnene forandrer sig i løbet af det år, hvor projektet udspiller sig.

Det er med andre ord nødvendigt at finde frem til et læseforståelsesindeks, og det vil vi gøre ved at tage

udgangspunkt i læseforskerne Ivar Bråten og Merete Brudholms udpegnings af læseforståelsens delkomponenter.

Den norske professor i pædagogisk psykologi og specialpædagogik Ivar Bråten definerer læseforståelse som "å utvinne og skabe mening ved å gjennomføre 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, vil blive udspecificeret i det følgende afsnit.

Læseforståelsesindekset - som vi har testet ud fra - ser ud som følgende: ordkendskab, overbegreber, fortællingselementer, sammenhænge (inferenser) og genrekendskab. Ud fra de ovenstående begreber benyttet i det målbare indeks vil læseren måske allerede have opdaget, at disse 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'.

Projektets design og metode

Et casestudie

Projektet er tænkt og tilrettelagt som et casestudie. Kernen i et casestudie er en intensiv undersøgelse af et enkelt individ, gruppe, hændelse, eller samfund (Shepard, J.; Greene, R.W., 2003). Casestudier giver mulighed for på en systematisk måde at se på begivenheder, indsamle data, analysere information, og rapportere resultater. Gennem et casestudie kan man få en skærpet forståelse af, hvorfor der eksempelvis skete det som skete, og et casestudie kan afdække, hvilke forhold det bliver vigtigt at undersøge mere udførligt i fremtidige forsknings- og udviklingsprojekter.

Casestudier egner sig derfor både til at skabe og teste hypoteser (Flyvbjerg, B., 2006). I artiklen "Five Misunderstandings About Case-Study Research" (*Qualitative Inquiry*, 12(2): 219-245) analyserer og punkterer Bent Flyvbjerg fem almindelige misforståelser omkring casestudie-forskning. Vi vil kort nævne disse, da også vores casestudie let vil kunne rammes af disse misforståelser: 1) at teoretisk viden er mere evaluerbar end praksis viden, 2) at man ikke kan generalisere fra en enkelt sag, og derfor kan et enkelt casestudie ikke bidrage til den videnskabelige udvikling, 3) at casestudiet er mest anvendelig til at generere hypoteser, mens andre metoder er mere velegnede til hypoteser, afprøvning og teoribygning, 4) at casestudier har en bias mod kontrol, og 5) at det ofte er svært at opsummere konkrete casestudier.

Det er vigtigt at pointere, at et casestudie er kontekstafhængigt, og må vurderes med lokale evidensbriller frem for globale, hvilket netop også er noget af det, Flyvbjerg påpeger som værende nødvendigt og fuldt ud evident, hvilket vi kommer nærmere ind på i det afsluttende afsnit (Braad, K.B., J., Hjort, Krejsler, K., Laursen, P.F. og Moos, L., (2005). *Evidens i uddannelse?* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag).

Kernen i vores casestudie består i at udforske, hvorvidt de nævnte delkomponenter i læseforståelsesindekset udvikler sig på en synlig og målbar måde hos de tolv børn, som deltager i projektet. For at gøre denne udforskning endnu mere tydelig og interessant har vi valgt at lade en "kontrolgruppe" indgå i casestudiet. Præcis de samme test som projektgruppens tolv børn bliver vurderet efter, både før og efter projektets gennemførelse, afprøver vi også på en "kontrolgruppe" på tolv børn fra en anden folkeskole, hvis læsekompetencer stort set befinder sig på samme niveau. Forskellen på projektgruppen og

”kontrolgruppen” består i, at projektgruppen sideløbende med en almindelig danskunderundervisning undervises i at lave animationsfilm, hvorimod ”kontrolgruppen” udelukkende modtager en traditionel dansk- og læseundervisning uden animationspædagogik.

Casestudiets konkrete udførelse

Som tidligere beskrevet deltager der tolv elever fra tre forskellige 4. klasser i projektet.

De tolv elever bliver på et introduktionskursus på to dage og derefter på en fredag i hver måned introduceret til alle de arbejdsprocesser, der indgår i en professionelt fremstillet animationsfilm. Arbejdet bliver videreført i det daglige arbejde i klassen, hvor disse elever løser en række opgaver med animation.

At fremstille en animationsfilm rummer følgende overordnede arbejdsprocesser:

Idéudvikling

Research

Udarbejdelse af en synopsis

Udvikling af et plot (dramaturgi)

Storyboard

Karakterudvikling og design

Udvikling af kulisser og design

Animation

Lyd, herunder tale, effektlyd og musik

Det langsomme arbejde gennem de forskellige delprocesser nødvendiggør en bevidst målrettethed og en stram struktur for at sikre overblikket og kommunikationen.

I fremstillingen af en animeret film arbejdes der i små grupper (to til tre elever) med at gøre døde ting livagtige. For at få dette til at lykkes må der træffes en række bevidste valg ned til mindste detalje, da der intet sker, medmindre vi bestemmer os for det. Det billede på filmstrimlen, der arbejdes på, kan ses på skærmen af alle i gruppen, og næste skridt kan diskuteres i fællesskab. Fremstillingen af en animeret film må beskrives som en æstetisk læreproces, hvor arbejdsprocessen bringer børnenes implicite og eksplicite viden i spil med hinanden.

Den æstetiske proces rører ved følelserne og bringer latter og diskussioner frem.

Animationsmediet er af natur muntert og konstrueret til fremvisning. Arbejdes der for stringent og styret, dør glæden og dermed motivationen. Netop i den fri bevægelighed mellem de forskellige elementer opstår ejerskabet, idéerne og det kreative flow. Selvevalueringen opstår spontant, når filmen fremvises. Ønsket om at blive forstået giver motivationen til at reflektere over, hvor mulige forbedringer kan foretages og hvordan. Arbejdet med at fremstille en animationsfilm er meget konkret og aftvinger valg og løsninger gennem hele processen. Der arbejdes med et abstrakt grafisk medie, hvor alt kan ske, men hvor der samtidigt kræves en stram logik for at sikre kommunikationen. Ved at bruge de spørgeteknikker som anvendes ved fremstilling af en professionel animationsfilm, sikres, at valgene bliver bevidste valg, som afspejler intentionen med filmen.

Skitserne til filmen og udarbejdelsen af de enkelte billeder kan give afsæt for de vigtige samtaler om, hvorfor valgene er faldet, som de er. Det er netop gennem disse samtaler mellem eleverne indbyrdes og mellem elever og lærere, at det bevidste læringsrum skabes.

Læreren fungerer som fødselshjælper for elevernes idéer og bevarer overblikket over produktionsprocessen, hvor én af de vigtigste opgaver er at holde styr på tidshorisonten.

Animationspædagogik og læseforståelse – helt konkret

Projektet tager som tidligere nævnt afsæt i et læseforståelsesindeks, der indeholder følgende punkter: Viden om sprog, viden om tekster, viden om verden, grafem-fonem-kendskab, ordkendskab herunder ordbilleder og ordforråd, hukommelse af tekst og metabevindstthed (Brudholm, 2002:25).

Vi har igennem arbejdet med animation forholdt os meget konkret til de enkelte punkter. Gennem vores retorik og ordvalg omkring animationsprocessen har vi konkretiseret og billedgjort sproget. Animationsmediet kan med sin konkrete billedform være med til at skabe mentale billeder (Brudholm, 2002: 50) omkring sprog, sprogstruktur og syntaks.

Vi har gjort sproglige kategorier som navneord, tillægsord, udsagnsord og sætningsopbygning til konkrete billeder og konkrete handlinger i filmene.

Når eleverne lavede kulisser og baggrunde for handlingen, fik de besked på, at de skulle lave navneord til filmene. Når de sad og animerede, blev det italesat, som "Nu laver I bevægelser", "Nu fremstiller I filmens udsagnsord". I karakteropbygningen af filmens personer byggede eleverne de enkelte personkarakteristikker op ved at lægge ord til karakteren fx rød trøje, ond mand, stolt kamel, og dette arbejde blev beskrevet som et arbejde med tillægsord.

Filmsproget har sin egen grammatik. Eleverne i projektet begyndte selv at sammenligne pauserne i bevægelserne med et komma, et klip i filmen med et punktum og scenskift i filmene med afsnit.

I animationsfilm kan alt ske. Den forståelse, som i interaktion med tekster dannes "mellem linjerne", kan i arbejdet med animation gøres konkret og håndgribelig: man kan tabe næse og mund, man kan svæve på en lyserød sky, man kan tage sig selv i nakken. Denne konkretisering og billedgørelse er netop animationsmediets force og kendetegn. Det er derfor naturligt at arbejde med sprogblomster og opbygge sprog billeder. Ordforrådet og viden om verden stimuleres gennem de samtaler, der opstår omkring animationsprocessen, og i den research der ofte går forud for en produktion.

Metabevidstheden opstår i det øjeblik, en konkret tekst skal omsættes til billeder. Forståelsen skæres helt konkret ud i pap. Hvordan ser huset i eventyret ud? Hvis det har en skorsten i hver gav, kan det ikke nytte at gribe det traditionelle ikon for et hus. Hvad er en gav for øvrigt? I et af forløbene i projektet læste vi et kapitel op fra Bodil Bredsdorffs *Krageungen* (1993). Projektdeltagerne skulle derefter fremstille kulisser og baggrunde for fortællingen. Det viste sig, at der var mange ukendte ord, som børnene måtte spørge ind til, for at kunne omsætte til et konkret billede. En tekst bliver kedelig og svær at huske, hvis den falder fra hinanden på grund af sorte huller i forståelsen. Det blev efterfølgende til en arbejdsbane for eleverne at blive så præcise som muligt i forhold til teksten. Eleverne lærte en ny måde at lytte på.

Gennem hele projektet arbejdede de 12 elever med de samme emner og de samme tekster som resten af klassen.

For de 12 elever i animationsprojektet blev det lettere at gengive teksten, efter de havde genskabt dele af teksten som en film. Deltagerne kunne lettere italesætte implicit viden i det øjeblik, der var noget konkret at tale om. Ordet 'rød' kommer lettere ud af munden, når hånden ligger på et stykke rødt pap.

Vi arbejdede også med genrebevidsthed. En helt naturlig genre for animerede film er eventyr, så da eventyr var på skemaet for alle 4.klasserne, lavede vi naturligvis også eventyr. Trolde og drager fløj omkring i lokalet. Gennem deltagerens frie produktioner, hvor de fik lov til at vælge indhold og genre, viste det sig, at børnene faktisk havde et stort implicit genrekendskab, som blev monitoreret gennem de små film. De kunne stilsikkert referere til film, de havde set. Her kan dialogen mellem lærer og elev og mellem eleverne indbyrdes gøre denne viden eksplicit.

Deltagerens viden om verden monitoreres i de valg, de fortager i den æstetiske proces, hvor der hentes ressourcer fra de indre forestillinger.

Arbejdet med at fremstille en animationsfilm handler (ligesom læseforståelse) dybest set om at danne sig indre forestillingsbilleder. I animationsfilmsproduktionen er det derefter muligt at gøre disse indre forestillingsbilleder eksterne og konkrete. At skabe en animationsfilm forudsætter derfor øvelse i at skabe mentale billeder af alle de fænomener, der indgår i en fortælling.

Casestudiets undersøgelser og resultater

I det foregående afsnit har vi præciseret projektets erfaringsbaserede afsæt (The Animation Workshop), vi har præsenteret dets læseforståelsesteoretiske afsæt (Bråten og Brudholm), og vi har indkredset den æstetiske læreproces, som grundlaget for børnenes konkrete animationsfilmsarbejde.

I dette afsnit vil vi præsentere de målbare resultater fra vores casestudie og dermed komme med en kortfattet og overordnet besvarelse af det stillede spørgsmål om, hvorvidt det pædagogiske arbejde med animation har en målbar virkning på elevers læseforståelse.

Som tidligere nævnt har vi valgt at knytte en såkaldt kontrolgruppe til projektet.

Børnene i såvel projekt- som kontrolgruppen kommer fra to skoler i Viborg Kommune, som begge har tre spor i 4. årgang.

Eleverne i både projekt- og kontrolgruppe er udpeget af deres lærere, som de fire elever i hver klasse som har de svageste læseforståelseskompetencer.

Hensigten med at inddrage en "kontrolgruppe" er naturligvis, at denne gruppe skal være så identisk med projektgruppen som muligt, hvorved det bliver muligt at måle effekten af den indsats, som sættes i værk overfor projektgruppen og ikke overfor kontrolgruppen. Vores kontrolgruppe og projektgruppe afviger fra hinanden på to måder:

For det første ligger skolerne i to forskellige kvarterer med hensyn til forældreindkomst, hvilket kan have en læsekulturel betydning. For det andet viser de to gruppers sætningslæsning, målt ved SL 60, maj 3. klasse, at kontrolgruppen afkodningsmæssigt har et lidt bedre udgangspunkt end projektgruppen.

Kontrolgruppen fordeler sig i maj, 3. klasse på 11 sikre læsere, heraf 2 langsomme samt 1 usikker læser, projektgruppen på 10 sikre læsere, heraf 6 langsomme samt 2 usikre læsere.

Begge disse forskelle har vi imidlertid valgt at se bort fra, idet vi ikke mener, de har nogen betydning for projektets gennemførelse og resultat.

Testmateriale

Projekt- og kontrolgruppe er før og efter iværksættelsen af projektet testet i deres viden om sprog og tekster repræsenteret ved følgende discipliner: ordkendskab, overbegreber, fortællingselementer og sproglige sammenhænge.

Testen er sammensat af deltest fra "Ordkendskabstesten" fra Special-pædagogisk Forlag og "Arbejdsprøven" fra Bredtved Kompetencecenter. ("Ordkendskabstesten", Grønborg, Lund, Møller, Pedersen og Petersen, Specialpædagogisk Forlag. "Arbejdsprøven", Knut Erik Duna, Jørgen Frost, Oddhild Godøy og May-Britt Monsrud, Bredtved Kompetencecenter, Norge 2001. Oversat af Kaare Hansen efter tilladelse fra Bredtved Kompetencecenter 2002.)

Testene *Ordkendskab* og *Overbegreber* er test D og E fra Ordkendskabstesten, og testene *Fortællingselementer* og *Sammenhænge* består af testen "Lytteforståelse" fra Arbejdsprøven.

Alle delprøver scores og optælles som antal rigtige svar eller antal nævnte fortællingselementer. Resultatet af den samlede test fremkommer ved sammenlægning af alle delprøveresultater og betegnes hele testen.

Gennemførelse af testningen

Alle elever i projekt- og kontrolgruppe er testet individuelt af læsekonsulent på egen skole.

De enkelte test er gennemført i nævnte rækkefølge:

Ordkendskab – udpegningstest, hvor eleven peger på det nævnte billede ud af tre. Eleven udpeger 23 billeder. Max. point = 23

Overbegreber – testtager nævner to begreber, og eleven skal svare med overbegrebet. Der er 21 opgaver. Max. point = 21

Eksempel: "Hvad kaldes hammer og sav tilsammen, med et ord?"

Fortællingselementer – testtager læser fortælling højt, og har inden forklaret eleven, at han bagefter skal fortælle, alt det, han kan huske af denne fortælling.

Under elevens fortælling krydser testtager nævnte fortællingselementer af ud fra skema. Der kan registreres i alt 22 fortællingselementer. Max. point = 22

Sammenhænge – Testtager stiller spørgsmål til fortællingen. Der stilles fem spørgsmål, der omhandler oplysninger fra fortællingen, der i teksten optræder implicit eller eksplicit. Eleven svarer og får 1 point for rigtigt svar. Max. point = 5

Desværre har vi ladet *Genre* – testen udgå, da vi efterfølgende vurderede testmaterialet som for usikkert.

Genre-testen blev gennemført på følgende måde: Testtager læser tre forskellige tester højt for eleven, der skal bestemme tekstens genre.

Eksempel: "Hvilken slags tekst er det, hvornår bruges den?" – Spørgsmålene var svære at forstå for eleven, og teksterne var for måske for lette?

Casestudiets fund

Alle de konkrete opgørelser, sammenligninger og sammenligninger af de forskellige test for projektgruppen og kontrolgruppen kan ses i bilagene.

Som det fremgår af bilagens skema 3, så viser de konkrete testresultater, at projekteleverne udvikler markant bedre læseforståelseskompetencer end eleverne i kontrolgruppen.

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

Som det fremgår af vores begrundelse for valg af casemetoden, består casestudiets fund imidlertid ikke udelukkende af den valide dokumentation og de sikre resultater. Lige så vigtige er de antydninger om sammenhænge og de nye spørgsmål, som dukker op i processen med en pædagogik, som ikke tidligere er blevet afprøvet og udforsket.

I dette resultat afsnit skal derfor også ganske kort nævnes et par af de mulige nye sammenhænge og nye forståelser som projektet giver anledning til:

1) Relationen mellem afkodning og forståelse. Som tidligere nævnt var vi i projektet slet ikke på jagt efter ny viden om denne relation. Relationen indgik implicit i vores læseforståelsesindeks og var dermed ikke til afprøvning eller til diskussion. Men relationen bliver udfordret af vores projekt. Når læseforståelseskompetencer fremmes hos børn, der arbejder med animationspædagogik, må man efterfølgende stille sig spørgsmålet: Kan en god og sikker afkodningskompetence da være en forudsætning for at udvikle en god og sikker læseforståelse? Eller kan læseforståelseskompetencer lige så vel tilegnes i et andet medie og overføres til tekstmediet, og dermed være uafhængig af barnets afkodningskompetencer?

2) Tidligere i artiklen nævner vi, at læseforskningen påpeger motivationens afgørende betydning for børns udvikling af læseforståelseskompetencer, og vi nævner samtidig, at motivation ikke indgår som en del af dette projekts læseforståelsesindeks. På dette tidspunkt tør vi imidlertid godt fastslå – selv om det ikke er blevet målt - at animationspædagogikken rummer et kolossalt stort motivationspotentiale. Arbejdet med animation indebærer en konkretisering af den abstrakte læseforståelsesproces, som kan motivere såkaldte svage læsere til at læse mere og til helt at ændre deres forventninger til sig selv som læsere.

Analyse og diskussion

På baggrund af ovenstående resultater og fund vil vi i det følgende afsnit vende os mod en analyse og en diskussion af den dokumenterede relation mellem læseforståelse og animationspædagogik.

Vi vil relatere vores analyse og diskussion til trinmålene for folkeskolens læseundervisning på mellemtrinnet og til Ivar Bråten's læseforståelsesstrategier. Formålet med denne analyse og diskussion er at udvikle og udfolde en argumentation, som – på baggrund af projektets dokumentation – kan give grobund for en læsepædagogisk nytænkning både i en almen – og en specialpædagogisk kontekst.

Som tidligere nævnt knytter projektet an til Ivar Bråten's kognitive definition af læseforståelse: "å utvinne og skabe mening ved å gjennomføre 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 de nye *Fælles Mål*. Således står der fx nævnt i trinmålene efter 4. klasses trin under c' 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 tekstforståelse. Ivar Bråten opererer med følgende fire opdelinger: *Hukommelsesstrategier*, *organiseringstrategier*, *elaboreringsstrategier* og *overvågningsstrategier* (Bråten, 2007: 67-68).

Hukommelsesstrategier er, når man som læser repeterer og gentager information i teksten fx ved at læse et afsnit om igen, gentage eller skrive dele af teksten (fx nøgleord, definitioner, fraser, sætninger) ordret for at memorere 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 kassettrinnets ckf 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 tekstgener.

Bråtens anden form for læseforståelsesstrategier, *Organiseringsstrategierne*, er rettet mod at gruppere, 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, lave sammenfatninger og på den måde forsøge at skaffe sig oversigt over indholdet. 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 förl- 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 ordentlig sammenhæng mellem tekst og billede eller er der huller? Og det vil man – som det også tidligere er nævnt - 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. Som det også er påpeget i et tidligere afsnit, kan man, 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, få en tydelig forståelse af overførselsværdien.

Man kan også samtale med børnene om, at tidskonjunktionerne driver handlingen frem og strukturerer kronologien (Engang, da, förl, efter, når, förend, dengang, medens, mens, idet indtil, siden, så længe osv.). Selvfölgelig kan læreren gennem brug af egne, ofte og mange resuméer forsöge at benytte disse konjunktioner og håbe på en vis transfereffekt (!). Dog er det sandsynligvis bedre at lave et dispositionsark/förtælleark med "indledere" (Der var engang, så, dernæst, siden, til sidst..), som støtte til at komme i gang med samt strukturere og rammesætte handlingen. Man kunne også optage børnene, mens de genfortæller, og derpå gå på jagt efter disse tidskonjunktioner og registrere, hvor der måske er for tomt i det sproglige storyboard.

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 förl. For eksempel ved at man sammenligner nyt med velkendt, man eksemplificerer eller trækker på personlige erfaringer. Et godt eksempel på en elaboreringsstrategi i brug var, da nogle af børnene i en af projektgrupperne gennem intertekstuelle hilsner "sammenlignede" deres films törtælling med blandt andet filmen *The Matrix* og computerspillet *Counter Strike*. Idet 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").

Dette muliggør – igen pga. det visuelle – at børnene kan udvikle en forståelse af forskellen på berettende genretræk og beskrivende genretræk.

Den berettende genre lægger op til panoramabilleder og hurtige klip, hvilket oversat til en skriftsprogsverden lægger op til en dybere samtale om verber. Man er nemlig nødt til at snakke sig frem til en forståelse af, om hovedpersonen sniger, løber, lunter eller sprinter. Den beskrivende genre derimod kræver close ups, halvtotal, så man kan se, fordybe sig i følelser og ydre karakteristika, og dermed opstår samtale om sprogets funktion igen. Denne gang om adjektiver: er hovedpersonen angst, bange, skrækslagen, panisk eller?. Et af trinmålene under "Det skrevne sprog – skrive" lægger op til, at eleven skal kunne "skrive beskrivende, refererende og kreativt med et ordforråd tilpasset forskellige teksttyper" samt "vide hvad en sætning er og kende forskellige ordklasser" ("Sprog, litteratur og kommunikation").

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 *Fortællingselementer* i vores læseforståelsesindeks. Udover en god sprogforståelse kræver overvågningsstrategierne, at børnene bliver bevidste om betydningen af deres *baggrundsviden*, både om verden og om tekster. Vi har været omkring dette i et tidligere afsnit, men kan nu fastslå, at jo bedre baggrundsviden man har, desto mere detaljeret 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 som tidligere sagt gennem oplæsning og samtale, hvor både 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, som da børnene fx skulle lave en eventyrfilm, efter de havde arbejdet med denne genre i dansktimerne: Efter en hv-gennemgang sammen på tavlen viste det sig, at de kunne alle fortællingselementerne i et "rigtigt" eventyr, men forkundskaberne skulle aktiveres vha. spørgsmålene, de kom ikke af sig selv.

Som en kommentar til de foreløbige refleksioner over og indsigt i animationsmediets kobling med læseforståelse, hvor fokus primært har ligget på billedsiden af animationsproduktionen, er det på nuværende tidspunkt værd at gøre opmærksom på, at der ligeledes er en lydside, som er særdeles vigtig i udviklingen af børnenes læseforståelse. Det har været en fast bestanddel af arbejdet med animationsfilmene, at når billedsiden var færdiggjort, skulle børnene indtale et lydspor. Lydsiden åbner op for flere interessante felter i forbindelse med hele læseforståelsesaspektet og -strategierne. Dels peger produktionen af lyd indirekte tilbage på hukommelsesstrategierne, da de replikker børnene vælger at medtage er et udtryk for "nøgleord". De udtaler således i bearbejdet, fortolkende form essensen af deres fortælling, og i graden af betoning viser de deres læseforståelse. Ydermere giver lydsiden i tæt sammenhæng med det just givne eksempel indblik i, hvor udviklet et sprog børnene har. Mange forskere som fx Caroline Liberg og Bente Hagtvæt har gentagne gange påpeget vigtigheden af et godt og veludviklet talesprog samt et begyndende kendskab til skriftsproget hos førskolebørn som forebyggende mod senere læsevanskeligheder. Dette er interessant i forbindelse med vores gruppe af børn, da flere af dem netop tydeligt ved starten af projektet bar præg af et knapt så varieret og præciseret verbalt udtryk. Dog har vi i løbet af projektet kunnet observere eller nærmere høre, hvorledes muligheden for at kunne udtrykke sig i et mere uformelt læringsrum, gennem den megen samtale, har udviklet sproget hos visse af børnene.

Kaster man igen et blik på trinmålene efter 4. klassestrin, med fokus på mundtlighed og andre udtryksformer, så som animationsmediet, findes der et utal af trinmål, som beskæftiger sig med disse områder. Eksempelvis står der under c'k' et "Det talte sprog", at børnene skal tilegne sig færdigheder og kundskaber, der sætter dem i stand til at: "læse tekster op med tydelig artikulation og betoning" samt "bruge kropssprog

og stemme som udtryksmiddel". Under "Det skrevne sprog – læse" skal de endvidere kunne: "udtrykke forståelse af det læste mundtligt og skriftligt". Sidst, men ikke mindst skal de under ckf' et "Sprog, litteratur og kommunikation" modtage en undervisning, der leder dem frem mod at kunne: "have forståelse for sproget som kunstnerisk udtryksmiddel", "samtale om tekster og andre udtryksformer ud fra umiddelbar oplevelse, kendskab til faglige udtryk og begyndende analytisk forståelse" og "udtrykke sig i billeder, lyd og tekst og i dramatisk form." Alle trinmål som vores gruppe af børn med fordel kan profitere af, og ikke mindst opfylde.

Konklusion og perspektivering

Et samarbejde mellem Nationalt Videncenter for Læsning, Viborg Kommune, VIA University College og The Animation Workshop har gjort det muligt at gennemføre et casestudie, som dokumenterer, at forudsætningerne for at udvikle læseforståelseskompetencer kan udvikles gennem et konkret pædagogisk arbejde, hvor børn fremstiller animationsfilm. Casestudiet bidrager samtidig til de pædagogiske refleksioner over relationen mellem skolens læse- og mediepædagogik: 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?

Når vi med et evaluerende blik kigger tilbage på projektet, må vi ærligt indrømme, at vi - da projektet søsattes - ikke havde forventet at kunne aflevere et så klart og entydigt svar på vores hypotese som dette:

Animationspædagogik virker, når svage læsere 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 svage læsere på folkeskolens mellemtrin – 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).

I hele projektperioden, hvor vi arbejdede med de tolv børn i et animationsværksted, stod deres klassekammerater på spring uden for døren og bad om lov til at deltage. Vi gennemførte to workshops for alle elever på årgangen med stor succes, så måske kan målgruppen være alle børn, som i et inkluderende læringsmiljø får 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.

Litteratur

Bjar, L.; Liberg, C. (2004). *Børn udvikler deres sprog*. Gyldendal, København.

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

Bråten (red.), I. (2007). *Læseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.

Braad, K.B., J., Hjort, Krejsler, K., Laursen, P.F. og Moos, L., (2005). *Evidens i uddannelse?* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

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

Duna, E.; Frost, J.; Godøy, O.; Monsrud, M. (2001). "Arbejdsprøven". Bredtved Kompetencecenter, Norge
Oversat af Kaare Hansen efter tilladelse fra Bredtvet Kompetencecenter 2002.

Flyvbjerg, B. (2006). "Five Misunderstandings About Case-Study Research". I: *Qualitative Inquiry*, vol. 12, no. 2, pp. 219-245.

Fredheim, G. (2006). *At læse for at lære*. Gyldendal, København.

Fælles Mål 2009, Dansk, Faghæfte 1. Undervisningsministeriet.

Grønborg, A.; Lund; Møller; Pedersen og Petersen (1993). *Ordkendskabstesten*. Specialpædagogisk Forlag, Herning.

Mejding, J.; Rønberg, L. (2007). *PIRLS – en sammenfatning*. Danmarks Pædagogiske Universitets forlag, Emdrup.

Hagtvet, B. E. (1988). *Skriftspråkstimulering gennem lek*. Universitetsforlaget, Oslo.

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.

Merleau-Ponty, M. (1945/1994). *Kroppens fænomenologi*. Det Lille Forlag, Frederiksberg. Delvis dansk oversættelse af *Phénoménologie de la perception*.

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

Shepard, J.; Greene, R.W. (2003). *Sociology and You*. Glencoe McGraw-Hill, Ohio.

"Teaching with Animation" (2006-2007). Leonardo-projekt. www.animwork.dk.

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

Bilag 1:

Skema 1:

Rigtighedsprocent for projekt- og kontrolgruppe ved test før og efter.

Elever	Ordkendskab	Overbegreber	Fortællings- elementer	Sammen- hænge	Gennemsnit af hele testen
Projektgruppe					
Før	65,5	65,9	65,2	75,0	67,9
Efter	70,6	75,4	72,0	98,3	79,1
Kontrolgruppe					
Før	62,0	64,3	54,2	85,0	66,4
Efter	63,0	65,0	58,0	81,7	66,9

Før projektperioden scorer projektgruppen lidt højere på den samlede test, idet rigtighedsprocenten er 1,5 % højere end kontrolgruppens.

Efter projektperioden scorer projektgruppen fortsat højest og forskellen i rigtighedsprocenten af den samlede test er steget til 12,2 %.

Skema 2:

Procentvis fremgang i rigtighedsprocent ved test før og efter.

Elever	Ordkendskab	Overbegreber	Fortællings- elementer	Sammen- hænge	Gennemsnit af hele testen
Projektgruppe	5,1	9,5	6,8	23,3	11,2
Kontrolgruppe	1,0	0,7	3,8	3,3	2,2

Begge grupper har fremgang i rigtighedsprocent på alle delprøver, men projektgruppens fremgang er markant på delprøverne overbegreber og sammenhænge, hvor gruppen procentvis er gået henholdsvis ca. 9 – og 20 % mere frem end kontrolgruppen.

Projektgruppens fremgang i ordkendskab og fortællingselementer er på henholdsvis 4,1 – og 3 % mere end

kontrolgruppens.

Skema 3:

Elevens fremgang i hele testen.

Elever	Elever med fremgang
24	
Projektgruppe 12	10
Kontrolgruppe 12	7

Af projektgruppens elever har 10 ud af 12 (83,3 %) fremgang på den samlede test, af kontrolgruppens elever har 7 ud af 12 (58,3 %) af eleverne fremgang.

Skema 4:

Elevens fremgang i de enkelte deltest.

Elever	Ordkendskab	Overbegreber	Fortællingselementer	Sammenhænge
24				
Projektgruppe 12	9	11	8	11
Kontrolgruppe 12	4	5	7	3

Begge elevgrupper går frem i alle delprøver, men der er stor forskel på graden af fremgang, samt på i hvilke delprøver, der er størst fremgang.

I projektgruppen går det største antal elever frem i delprøverne overbegreber og sammenhænge, herefter kommer ordkendskab og fortællingselementer.

I kontrolgruppen går det største antal elever frem i fortællingselementer, herefter kommer overbegreber, ordforråd og sammenhænge

Bilag 2:**Testopgørelse - test før og efter***Projektgruppe – elever fra 4. årgang, Søndre Skole*

Elev	Ordkendskab 23	Overbegreber 21	Fortællings- elementer 22	Sammen- hænge 5	Hele testen 69	SL 60 3.kl.	SL 40 4.kl.
1	17 - 14	11 - 15	15 - 16	4 - 5	47 - 50	E	-
2	16 - 14	16 - 18	19 - 19	4 - 5	55 - 56	C	F
3	14 - 18	15 - 16	15 - 16	3 - 5	47 - 45	B	C
4	17 - 19	15 - 16	8 - 14	2 - 5	42 - 54	B	B
5	14 - 16	13 - 15	14 - 13	5 - 4	46 - 48	E	E
6	18 - 19	17 - 18	16 - 20	4 - 5	55 - 62	C	C
7	17 - 19	14 - 17	16 - 17	4 - 5	51 - 58	C	C
8	12 - 14	11 - 13	11 - 14	4 - 5	38 - 46	B	B
9	13 - 15	16 - 17	15 - 15	4 - 5	48 - 52	C	F
10	17 - 15	17 - 19	19 - 18	4 - 5	57 - 57	C	D
11	13 - 16	12 - 12	15 - 15	4 - 5	44 - 48	C	F
12	11 - 13	9 - 14	9 - 13	3 - 5	32 - 45	B	D

Kontrolgruppe – elever fra 4. årgang, Overlund Skole

Elev	Ordkendskab 23	Overbegreber 21	Fortællings- elementer 22	Sammen- hænge 5	Hele testen 69	SL 60 3. kl.	SL 40 4.kl.
1	14 - 17	13 - 16	11 - 14	3 - 5	41 - 52	A	B
2	12 - 13	14 - 15	12 - 13	5 - 3	43 - 44	B	B
3	15 - 18	18 - 18	17 - 16	5 - 5	55 - 57	B	B
4	13 - 13	15 - 13	15 - 16	4 - 5	47 - 47	A	A
5	13 - 12	13 - 12	8 - 10	4 - 4	38 - 38	B	B
6	13 - 13	14 - 14	8 - 13	4 - 4	39 - 40	C	B
7	16 - 16	13 - 14	12 - 10	5 - 4	46 - 44	C	C
8	14 - 15	9 - 9	17 - 15	5 - 4	45 - 43	B	C
9	16 - 14	15 - 16	13 - 18	5 - 5	49 - 53	D	B
10	14 - 14	15 - 13	14 - 16	4 - 5	47 - 48	B	B
11	16 - 15	11 - 14	7 - 7	4 - 3	38 - 39	B	B
12	16 - 14	12 - 10	9 - 5	3 - 2	41 - 31	B	B